

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO  
SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

# A Leitura Expressiva como atividade na aula de língua estrangeira

Alexandra Sofia Maia dos Santos

**M**

2016



**Alexandra Sofia Maia dos Santos**

**A Leitura Expressiva como Atividade na Aula  
de Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol)  
nos Ensinos Básico e Secundário,  
orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Orientadora de Estágio, Dra. Maria das Dores  
Supervisora de Estágio, Dra. Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016



# A Leitura Expressiva como Atividade na Aula de Língua Estrangeira

Alexandra Sofia Maia dos Santos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol)  
nos Ensinos Básico e Secundário,  
orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Orientadora de Estágio, Dra. Maria das Dores  
Supervisora de Estágio, Dra. Mónica Barros Lorenzo

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 Valores



## Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Índice de Ilustrações.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	13
Introdução.....	14
1. Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	16
1.1 Definição de Leitura.....	16
1.2 Tipos de Leitura.....	17
1.3 Leitura Expressiva.....	19
1.4 A Leitura em Voz Alta como Atividade e os Conteúdos relacionados com a mesma nos Programas e nos Documentos Orientadores.....	22
1.5 Valor Educativo das Atividades de Leitura Expressiva.....	25
1.6 Dificuldades da Leitura em LE.....	27
1.7 A Importância da Entoação na Leitura Expressiva.....	29
1.8 Sugestões Metodológicas.....	34
2. Capítulo 2 – Análise da Prática Docente.....	39
2.1 Contexto Escolar.....	39
2.2 As Turmas do Projeto de Investigação-Ação.....	40
2.3 Definição da Área de Investigação-Ação.....	40
2.4 Aula 0.....	42
2.5 Primeira Unidade Didática.....	43
2.6 Segunda Unidade Didática.....	47
2.7 Terceira Unidade Didática.....	49
2.8 Aula Extra.....	52
2.9 Questionário Final.....	56
2.9.1 Turma 10ºD.....	56
2.9.2 Turma 11ºB/H.....	63

Conclusão.....	67
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos.....	72
Anexo 1.....	73
Anexo 2.....	74
Anexo 3.....	76
Anexo 4.....	77
Anexo 5.....	78
Anexo 6.....	79
Anexo 7.....	80
Anexo 8.....	81
Anexo 9.....	82
Anexo 10.....	83
Anexo 11.....	84
Anexo 12.....	85
Anexo 13.....	86
Anexo 14.....	87
Anexo 15.....	88
Anexo 16.....	89

## **Agradecimentos**

Quero agradecer a todos aqueles que me ajudaram neste processo, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado, em especial:

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pela sua orientação;

À Professora Maria das Dores pela sua generosidade, presença e apoio ao longo de todo o estágio pedagógico;

À Professora Mónica Barros Lorenzo pela sua humanidade, disponibilidade e conselhos;

Aos meus colegas de estágio pelo companheirismo;

À Escola Secundária Eça de Queirós e a todos os seus professores pelo bom acolhimento e pela predisposição para ajudar;

À minha família e amigos, pelo carinho e incentivo.



## Resumo

A leitura em voz alta como atividade tem sido pouco valorizada num ensino direcionado para a comunicação por ser considerada mecânica. No entanto, se a atividade de leitura em voz alta for efetuada de forma expressiva, teremos primeiro que compreender bem o texto para dessa forma podermos transmitir todas as suas ideias, sensações e emoções através, principalmente, da entoação. Portanto, nesta perspectiva, está muito longe de ser uma atividade mecânica e apresenta muitas vantagens ao ser utilizada na sala de aula.

O presente Projeto de Investigação-Ação tem por objetivo verificar a contribuição das atividades de leitura expressiva para uma melhor leitura em voz alta; uma melhor entoação; uma melhor compreensão da importância dos sinais de pontuação para a interpretação textual, para a entoação e a expressividade; a desinibição dos alunos, sendo uma motivação para a prática da oralidade na sala de aula.

O medo de falar e encarar um público, neste caso professor/a e colegas, é algo constante entre os alunos, principalmente quando estão a aprender uma língua estrangeira e o receio de errar é maior. As atividades de leitura expressiva surgem como uma forma de preparação para uma progressiva perda deste medo, conduzindo a uma maior autoconfiança tanto para ler como para falar, já que muitas das características deste tipo de leitura são as mesmas usadas no dia-a-dia na comunicação oral, sendo a entoação uma delas. Para além disso, as atividades de leitura expressiva, através do trabalho prévio de interpretação textual, fornecem vocabulário e estruturas que enriquecem a comunicação oral.

A leitura expressiva, que também despoleta um maior prazer no ato de ler e ouvir em língua espanhola, é, por conseguinte, uma atividade repleta de benefícios que tanto favorece o aluno a nível linguístico como afetivo.

**Palavras-chave:** leitura expressiva, entoação, oralidade, desinibição

## Abstract

Reading aloud as an activity has been undervalued in an educational system directed to communication for being considered mechanical. However, if the reading aloud activity is done in an expressive way, first we will have to understand well the text in order to transmit all the ideas, sensations and emotions through, especially, the intonation. So, in this perspective, it is far from being a mechanical activity and it presents a lot of advantages when it is used in the classroom.

This Action Research Project aims at verifying the contribute of expressive reading to a better aloud reading; a better intonation; a better understanding of the importance of punctuation marks for the text comprehension, for the intonation and the expressivity; the students' disinhibition, being a motivation for the practice of orality in the classroom.

The fear of speaking in public, in this case to the teacher and colleagues, is something frequent between students, especially when they are learning a foreign language and the dread of failing is greater. Expressive reading activities appear as a way to gradually help them lose this fear, making them more confident about reading and speaking as many of the characteristics of this type of reading are the same used in the everyday oral communication, being the intonation one of them. Moreover, expressive reading activities, through the previous text interpretation, provide vocabulary and structures which enriches oral communication.

Expressive reading, which also triggers a great pleasure in the act of reading and listening to the Spanish language, is, thus, an activity full of benefits that favours the student both linguistically and affectively.

**Keywords:** expressive reading, intonation, orality, disinhibition

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 .....	14
Ilustração 2 .....	28
Ilustração 3 .....	28
Ilustração 4 .....	28
Ilustração 5 .....	29
Ilustração 6 .....	33

## Índice de Gráficos

Gráfico 1.....	42
Gráfico 2.....	43
Gráfico 3.....	43
Gráfico 4.....	45
Gráfico 5.....	45
Gráfico 6.....	47
Gráfico 7.....	48
Gráfico 8.....	48
Gráfico 9.....	51
Gráfico 10.....	52
Gráfico 11.....	53
Gráfico 12.....	54
Gráfico 13.....	55
Gráfico 14.....	56
Gráfico 15.....	56
Gráfico 16.....	57
Gráfico 17.....	59
Gráfico 18.....	60
Gráfico 19.....	61
Gráfico 20.....	61

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ELE: Español como Lengua Extranjera

ESEQ: Escola Secundária Eça de Queirós

LE: Língua Estrangeira

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional* do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio diz respeito ao ano letivo de 2015/2016, realizado na disciplina de Espanhol, na Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim, tendo as aulas sido ministradas a alunos do 10º e 11º ano de escolaridade, pertencentes ao nível inicial da língua, A1 e A2 respetivamente.

O tema deste relatório foi escolhido depois de terem sido observadas algumas aulas nas quais foi detetada alguma timidez em ler e em falar por parte dos alunos, principalmente dos do 10º ano. Para além disso, quando liam em voz alta, foram detetadas dificuldades que não se prendiam unicamente com a pronúncia das palavras, mas também com a falta de compreensão textual e com a falta de entoação, não dando a expressividade exigida na leitura de determinados textos, como as bandas desenhadas, por exemplo.

A leitura expressiva como atividade na aula de língua estrangeira foi, portanto, o tema escolhido, tendo sido a entoação o conteúdo fonético mais trabalhado.

Este trabalho de investigação-ação teve como objetivos verificar se as atividades de leitura expressiva: melhoram a capacidade de ler por parte do aluno; melhoram a capacidade de entoar de acordo com a frase e o contexto em espanhol; desinibem e motivam os alunos para a prática da oralidade na sala de aula; levam os alunos a entender a importância dos sinais de pontuação para a compreensão textual, para a entoação e a expressividade.

A leitura em voz alta tem sido uma atividade pouco valorizada nos programas atuais, orientados para a comunicação, por ser considerada mecânica, não trazendo benefícios ao aluno. As atividades de leitura expressiva aqui propostas não são mecânicas, aparecem sempre contextualizadas, sendo a compreensão textual uma das partes fundamentais. Ao longo deste relatório pretende-se defender que este tipo de atividade tem muitas vantagens, já que poderá não só melhorar a capacidade de leitura do aluno, mas também a sua capacidade para comunicar oralmente e de se apresentar perante um público, sendo uma forma de motivação e desinibição. Para além disso,

poderá também ser uma maneira de despoletar um maior prazer no ato de ler e ouvir em língua espanhola, estimulando uma maior vontade de aprender.

Este relatório organiza-se, por conseguinte, em dois capítulos. No primeiro capítulo serão abordadas questões teóricas relativas à leitura expressiva, enquanto no segundo capítulo expor-se-á o trabalho desenvolvido com os alunos e analisar-se-á os resultados obtidos.

O primeiro capítulo, baseado num trabalho de investigação, foca, deste modo: a definição de leitura; os tipos de leitura; a definição de leitura expressiva; os conteúdos relacionados com a leitura em voz alta nos programas e nos documentos orientadores; o valor educativo das atividades de leitura expressiva; as dificuldades da leitura em LE; a importância da entoação na leitura expressiva; e sugestões metodológicas.

Tendo em consideração todo este trabalho de pesquisa efetuado sobre o tema, foram criadas e realizadas atividades de leitura expressiva nas aulas de Espanhol, sendo estas seguidas por questionários a que os alunos responderam, de forma a verificar a sua evolução e os benefícios deste tipo de exercícios. No segundo capítulo temos, desta forma, a análise da prática docente, que inclui: o contexto escolar; as turmas do projeto de investigação-ação; a razão da escolha do tema deste relatório; a descrição de todas as atividades aplicadas nas duas turmas; a análise ao que foi observado nas aulas; e a análise às respostas dos alunos.

A partir do trabalho de pesquisa e prática sobre a leitura expressiva, temos, por último, uma conclusão, na qual se faz um resumo dos resultados obtidos e se responde às questões inicialmente efetuadas.

# **CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1 Definição de Leitura**

Antes de falarmos especificamente de leitura expressiva, convém definir a palavra “leitura” e o que esta implica, já que se trata de um termo que pode ter várias aceções.

Independentemente do dicionário que abramos, vemos que este vocábulo, de uma forma geral, pode dizer respeito: à ação de decifrar o que está representado por signos gráficos; à compreensão de uma mensagem escrita; ao ato de ler em voz alta para uma ou mais pessoas; e à decifração ou interpretação que alguém faz de algo. Apesar de estas definições aparecerem separadas, a verdade é que elas estão de certa forma relacionadas entre si, uma vez que é necessário primeiro decifrar os signos gráficos para se conseguir interpretar e compreender a mensagem o que possibilitará uma correta leitura em voz alta.

Existem, portanto, dois momentos no processo de leitura, o primeiro relativo à decifração de símbolos gráficos e o segundo que diz respeito à captação de um significado ou de uma mensagem, sendo que estes correspondem a dois níveis diferentes – a leitura elementar e a leitura de compreensão (Santos, 2000). Esta leitura elementar corresponde ao processo percetivo, no qual o aluno estabelece as correspondências entre a grafia e o som e reconhece os sinais de pontuação. A leitura de compreensão, por sua vez, corresponde ao processo de pensamento, no qual os símbolos gráficos são transformados em conceitos intelectuais, incluindo compreensão e interpretação das ideias (Rebelo, 1990). O ato de ler é, deste modo, a junção destes dois processos.

A compreensão é, por conseguinte, essencial na leitura. No entanto, para que essa realmente aconteça é necessário que o aluno domine o vocabulário e esteja familiarizado com a estrutura do texto. Para além disso, terá que ter algum conhecimento sobre o assunto do mesmo, o que lhe permitirá confrontar a nova informação com a que já possui, podendo exercer uma ação crítica sobre o texto. A compreensão alcança-se a partir da inter-relação entre o que o leitor lê no texto (processo ascendente) e o que conhece sobre o tema (processo descendente) (Caballero de Rodas, 2000). O leitor é, deste modo, “um mediador que deve saber como ler (através de técnicas de leitura, da sensibilidade e da cultura acumulada), no sentido de

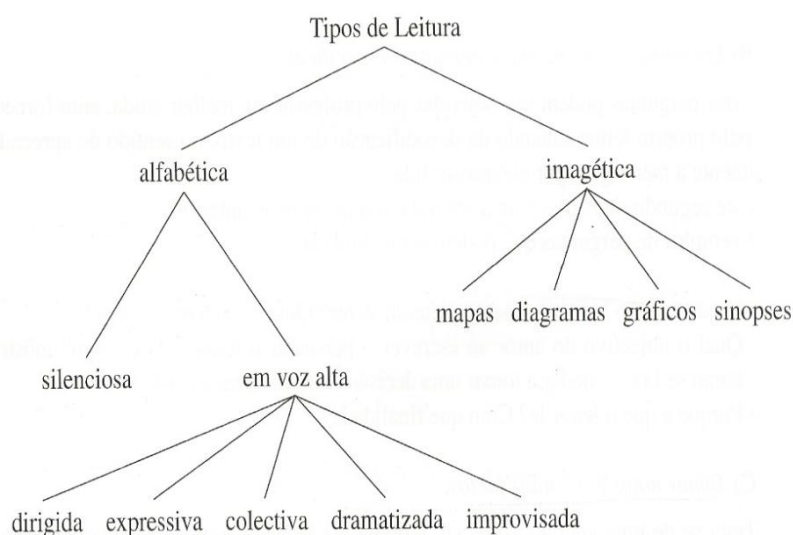


poder decifrar o texto-mensagem, atribuindo-lhe determinado significado e relacionando-o com uma multiplicidade de referentes”. (Antão, 1997: 26)

Podemos concluir que o termo “leitura” pressupõe, portanto, a identificação de símbolos gráficos relacionados com os respetivos sons e aquilo que foi compreendido pelo leitor, não só a nível lexical, mas a nível textual.

## 1.2 Tipos de Leitura

Apesar da definição a que chegamos de “leitura”, existem várias formas de ler e, portanto, diversos tipos de leitura, de acordo com o tipo de texto que temos, sendo a leitura expressiva um deles. De acordo com Jorge Antão, a leitura divide-se da seguinte forma:



**Ilustração 1**

(Antão, 1997: 28)

A leitura imagética está relacionada com a interpretação de mensagens cuja linguagem é predominantemente de tipo gráfico-visual. Por sua vez, a leitura alfabética, numa perspetiva estritamente linguística, tal como Jorge Antão a define, “é a reconstituição, por parte do destinatário, da mensagem textual (literária ou essencialmente informativa) elaborada pelo emissor. E neste sentido restrito, texto é o conjunto de palavras agrupadas em frases, sujeitas às regras da língua em que são

enunciadas” (1997: 45). Para este estudo em particular, é a leitura alfabética que nos interessa e nela nos concentraremos.

Segundo este autor, a linguagem escrita tenta aproximar-se o mais possível da linguagem oral, usando para isso a pontuação. No entanto, por mais completa e perfeita que esta seja, nunca conseguirá indicar com exatidão a entoação, a expressividade e os gestos que são características da língua falada. Daí advém a dificuldade de leitura que se tornará mais difícil consoante o número de conotações implícitas e explícitas no texto e a variedade de contextos, principalmente aqueles desconhecidos por parte do leitor. Para além disso, para cada texto dever-se-á escolher a leitura adequada, uma vez que nem todos os tipos de leitura se adequam a qualquer tipo de enunciado: os textos líricos pedem uma leitura diferente da do texto dramático ou daquela que se faz de um artigo de jornal, por exemplo.

Tal como vimos no esquema acima, dentro da leitura alfabética temos a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, sendo que a primeira permite uma leitura mais rápida do que a segunda, na medida em que “pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo” (Antão, 1997: 46). Apesar da divisão destes dois tipos de leitura, os dois são muitas vezes trabalhados em conjunto, já que está provado que a leitura silenciosa inicial para uma melhor compreensão textual possibilita posteriormente uma melhor leitura em voz alta.

De acordo com Jorge Antão (1997), existem diversos tipos de leitura em voz alta: a leitura dirigida, a leitura expressiva, a leitura coletiva, a leitura dramatizada e a leitura improvisada.

A leitura dirigida, na qual existe um maior acompanhamento por parte do professor, é utilizada para corrigir imperfeições à medida que as dificuldades forem surgindo e essas podem ser a nível de pronúncia, velocidade, entoação, ritmo e fidelidade ao texto.

Na leitura coletiva, o texto é dividido em partes, sendo umas lidas em coro e outras de forma individual, participando um número elevado de alunos. Esta serve para se colocar em destaque determinada parte do texto e quebrar a monotonia.

Na leitura dramatizada, os leitores leem como se estivessem a representar, sendo necessário para isso uma boa expressividade e compreensão do texto.

Na leitura improvisada, um texto qualquer pode ser lido em estilos diferentes, colocando-se o leitor na pele, por exemplo, de um locutor de futebol, de um político a discursar, de um vendedor, etc.

A leitura expressiva, por sua vez, (o foco deste relatório) é utilizada quando se pretende:

utilizar o tom de voz como complemento fundamental do significado das palavras que se estão a ler, procurando transmitir as emoções ou estados de espírito das personagens intervenientes e o clima (de alegria, ternura, mistério, revolta) que o autor quis dar ao texto (Antão, 1997: 46).

Podemos então concluir, a partir destas palavras, que a compreensão textual é fundamental para uma boa leitura expressiva, através da qual se deverá transmitir as emoções presentes no texto, utilizando o tom de voz.

No entanto, convém refletir se a subdivisão da leitura em voz alta efetuada desta forma fará sentido, uma vez que a leitura expressiva está presente em quase todos os outros subtipos, principalmente na leitura improvisada e na dramática, que também implicam entoação e transmissão de algum tipo de emoção ou estado de espírito. Outros autores como Pilar Núñez (2013) e Georges Jean (2000) nem sequer fazem esta subdivisão da leitura em voz alta, considerando que qualquer texto, independentemente de ser literário ou não, tem características próprias que exigem algum tipo de expressividade.

Apesar de nem todos os textos pedirem o mesmo grau de expressividade, a verdade é que ao ler qualquer um em voz alta, se o quisermos ler bem, de forma atrativa para quem o ouça, teremos que respeitar as pausas que os sinais de pontuação pedem e dar a entoação necessária, evitando o tom monocórdico.

### **1.3 Leitura Expressiva**

A leitura expressiva é, como já vimos, um tipo de leitura em voz alta onde a entoação é utilizada para exprimir as emoções e os estados de espírito presentes no texto. A esta definição, Georges Jean (2000) e Pilar Núñez (2013) acrescentam a importância da linguagem corporal.

La lectura expresiva es aquella cuyo objetivo primordial es reproducir con nuestra voz –y con el lenguaje corporal que suele acompañarla– toda la «expresividad» de un texto: las emociones que el autor o la autora han puesto en él, las imágenes que contiene, la textura de las palabras, la cadencia con que se cuenta una historia o las variaciones de intensidad con que se expone una reflexión, etc. (Núñez, 2013:1)

Todos nós sabemos que a comunicação não é só realizada através de palavras. Os nossos gestos, as nossas expressões faciais, a nossa postura são fatores extremamente importantes na transmissão da mensagem e das emoções que podem ser determinantes para cativar quem nos ouve e para levar alguém a confiar e a acreditar ou não no que dizemos. Isto aplica-se tanto na interação oral, como na leitura expressiva. O leitor, portanto, não utiliza apenas a sua voz, mas todo o seu corpo.

No entanto, ninguém conseguirá ler de forma expressiva um determinado texto se não o compreender primeiro. É necessário entender o texto para se conseguir transmitir a mensagem correta e as devidas emoções e estados de espírito presentes no mesmo. Tal como Georges Jean nos refere, “todo o texto destinado a ser lido em voz alta deve, em primeiro lugar, ter literalmente sido aprendido, ou seja, lido com muita atenção, captado semanticamente nas suas articulações” (2000: 83). Deste modo, uma boa leitura revelará que “através das cambiantes da entoação, através da diversificação dos «comportamentos» de leitura, dos silêncios, das repetições, etc., que o leitor compreende aquilo que lê” (Jean, 2000: 125).

Ao ler um texto de forma expressiva está-se, de certa forma, nas palavras de Georges Jean (2000) e de Concha de la Hoz (2003) a dar-lhe “vida”, devendo ser partilhado com outros:

el texto nace para ser vivido, para ser leído, para ser compartido y que mejor forma de hacerlo que leyendo en voz alta o leyéndoselo a los demás... De hecho, todo texto que no haya sido leído es un texto yermo, un soliloquio, una obra en cierto modo inacabada hasta que da comienzo el diálogo entre autor y lector. (De la Hoz, 2003: 625)

Neste excerto, vemos aqui mencionada a importância de dois agentes: o autor e o leitor. A interpretação que o leitor faz do que o autor cria vai conduzir a uma leitura em

voz alta que, por sua vez, criará outro agente: o recetor. Desta forma, para além da interpretação que o leitor faz do texto, da qual dependerá a sua leitura expressiva, o recetor, ou seja, aquele que ouve o texto lido, também fará a sua própria interpretação do mesmo. Para além disso, ler em voz alta de forma expressiva pode ser um prazer para aquele que lê e para aquele que o escuta, podendo desenvolver o gosto pela leitura, como as palavras de Georges Jean corroboram:

[...] o gosto pela leitura, o prazer de ler são suscitados e produzidos por uma «voz leitora». [...]

Uma vez que aquilo que entendo por leitura em voz alta é [...] esta prática da leitura viva e vivificante (no sentido em que ela dá vida), esta leitura que garante verdadeiramente o desafio da «viva voz» sobre a letra morta. Esta leitura que leva cada leitor «ouvinte» a olhar os textos que ouve para os ter consigo, em si. Texto esse que talvez ele não tivesse vontade de ver se não o tivesse ouvido a elevarem-no através de «vozes leitoras» que soubessem, no respeito infinitamente modulado dos textos, propô-los ao desejo tal como eles são, e prontos a encarnar em cada um. (2000: 73)

A entoação e a linguagem corporal são, por conseguinte, fundamentais para conseguir esta leitura “viva”. No entanto, existem outros fatores que temos igualmente que ter em atenção ao efetuar uma leitura expressiva. Pilar Núñez (2013) propõe os seguintes:

- . Projetar a voz em direção ao público;
- . Manter o contacto visual com os ouvintes para facilitar a compreensão do texto;
- . Mostrar interesse pelo que se lê;
- . Ler a uma velocidade adequada, de acordo com o texto e o objetivo da leitura, controlando a respiração;
- . Regular o volume, ajustando-o ao tipo de texto;
- . Ler com segurança, sem vacilações, evitando voltar atrás;
- . Entoar adequadamente as palavras, marcando as sílabas tónicas;
- . Ler adequadamente frases e parágrafos com a sua correspondente entoação;
- . Respeitar a maior ou menor duração das pausas indicadas pelos sinais de pontuação;
- . Dar ênfase nos momentos ou palavras-chave, evitando a monotonia no tom;
- . Modular a voz, transmitindo os sentimentos e as atitudes do escritor;

.Evitar as mudanças de ritmo na leitura para as situações em que tal não se justifique e, pelo contrário, utilizá-las intencionalmente para chamar a atenção do público.

Temos, deste modo, que considerar vários aspetos neste tipo de leitura, sendo um dos principais o facto de existir público para o qual se terá que transmitir a mensagem presente no texto. Na leitura em voz alta de um texto expressivo, temos que ter em atenção que lemos para outros e para além das preocupações com a entoação, a transmissão de sentimentos, o respeito pelas pausas indicadas pelos sinais de pontuação, o ritmo e a velocidade, precisamos de prestar igual atenção à nossa postura, à projeção da nossa voz, ao seu volume e ao contacto visual com os ouvintes. Um leitor expressivo deverá ter confiança suficiente em si mesmo para ler sem hesitações e evitar o tom monocórdico, sendo importante mostrar interesse e entusiasmo pelo que se lê de forma a cativar o público.

#### **1.4 A Leitura em Voz Alta como Atividade e os Conteúdos relacionados com a mesma nos Programas e nos Documentos Orientadores**

Tanto nos programas como nos documentos orientadores de ensino de Espanhol, a leitura, de uma forma geral, quando é mencionada, é principalmente perspetivada como compreensão escrita. Nestes, temos a indicação de que a leitura deverá ter algum tipo de objetivo específico e os textos deverão ser escolhidos consoante esses objetivos, sendo aqueles diversificados, autênticos, sempre que possível, adequados à sua idade, aos seus interesses e ao nível que possuem da língua.

No programa de Espanhol, nível de iniciação, do Ensino Secundário, a leitura em voz alta como atividade não é mencionada. No entanto, é referido que os alunos deverão desenvolver a autonomia na leitura e o gosto pela mesma. Para além disso, o controlo da ansiedade e a perda do medo de errar são apontadas como atitudes importantes a ter na expressão oral. A leitura expressiva como atividade na sala de aula poderá ser uma forma de desenvolver esse gosto pela leitura, conduzindo a um maior apreço pela língua e, por conseguinte, a uma maior vontade de aprender e ler de forma autónoma, podendo levar igualmente a uma gradual perda do medo de falar diante dos outros.

Já no documento orientador *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* surge explicitamente que a leitura em voz alta como atividade é desaprovada

num ensino de tipo comunicativo, por ser considerada uma atividade mecânica de manutenção de sentido. Contudo, é referido igualmente que este tipo de atividade pode ser defendido “pela razão técnica que o desempenho depende muito da capacidade de utilizar as competências linguísticas em detrimento do conteúdo informativo do texto” (2011: 145). A leitura em voz alta aparece inclusive como uma das possíveis atividades de produção oral:

Nas actividades de produção oral (falar), o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes. Eis alguns exemplos destas actividades:

- . anúncios públicos (informações, instruções, etc.);
- . exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espectáculos, comentários desportivos, apresentações de produtos para venda, etc.);

que implicam, por exemplo:

- . ler um texto em voz alta;

[...]

(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001: 90, 91)

O desenvolvimento das competências linguísticas dependerá muito da prática que o aluno tenha. No entanto, não devem ser trabalhadas como um fim em si mesmo. O que aqui se defende, neste relatório, não é o trabalho das competências linguísticas de forma isolada, em detrimento do conteúdo informativo do texto, muito pelo contrário. Em atividades de leitura expressiva poder-se-á trabalhar tanto as competências linguísticas, particularmente os conteúdos fonéticos, como a interpretação textual, já que, como já se referiu, o aluno apenas conseguirá ler de forma expressiva depois de ter compreendido o texto.

A fonética é, portanto, um dos conteúdos linguísticos do programa que, tal como foi especificado, não deve ser trabalhado como um fim em si mesmo, de forma descontextualizada. A leitura em voz alta é uma das formas de trabalhar a fonética, mas também ela não deverá ser efetuada de forma mecânica sem um objetivo ou um contexto.

Dois conteúdos fonéticos presentes no Programa de nível inicial do Ensino Secundário são: “Reconhecimento e produção de grupos tonais e de pausas”; “Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (declarativo,

interrogativo, exclamativo)” (2001: 47,48). Um dos conteúdos da fonética é, por conseguinte, a entoação que está de certa forma relacionada com a interpretação do texto e os sinais de pontuação, conteúdo linguístico da ortografia.

No documento orientador *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, a entoação, bem como o ritmo e as pausas são conteúdos pertencentes à pronúncia de todos os níveis. Dentro da entoação, no nível inicial, temos especificado: a segmentação do discurso em unidades melódicas (a correspondência entre as unidades melódicas e o sistema de pontuação; a extensão da unidade melódica na sequência falada; o contraste com outras línguas; a correspondência sintática da divisão de unidades melódicas: identificação e produção de padrões melódicos correspondentes a estruturas sintáticas básicas); a entoação e produção dos padrões melódicos correspondentes à entoação declarativa, exclamativa e interrogativa; e identificação e produção dos padrões melódicos correspondentes aos distintos atos de fala. Dentro do ritmo temos especificado: a percepção e produção do ritmo na língua falada; e a percepção das pausas e do grupo fónico.

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* refere, inclusive, que a entoação bem realizada é mais importante do que a pronúncia correta de um determinado som, para a adequada percepção da mensagem, como podemos comprovar pelo seguinte excerto:

Las propiedades que afectan a fragmentos amplios del discurso suelen determinar más su contenido significativo que las que tienen como ámbito un único segmento. Dicho en otros términos, en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado, y para conseguir una buena calidad general de las emisiones son más decisivos los ajustes articulatorios a medio y largo plazo que los limitados a la producción de un único elemento. (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 1997: Pronunciación: Organización del inventario)

Num discurso ou na leitura em voz alta de um determinado texto, a entoação é, desta forma, um aspeto bastante importante, que conduz a uma melhor compreensão da mensagem, tendo sido este conteúdo linguístico o mais focado no trabalho de investigação-ação.



## **1.5 Valor Educativo das Atividades de Leitura Expressiva**

Expressar-se bem em público, mesmo em língua materna, não é fácil para todos, devido a fatores como a inibição, a falta de conhecimentos linguísticos ou a falta de aptidão para se relacionar com os ouvintes através de aspetos não-verbais.

Muitas pessoas desejariam ter a capacidade de se expressar bem em público e lamentam o facto de não a terem praticado de forma suficiente na escola, uma vez que têm consciência que essa capacidade está muito relacionada com o êxito profissional e social (Galera, 1998). Falar bem em público exige, deste modo, prática e técnica que pode e deve ser adquirida na escola. Para isso, a leitura expressiva pode ser um bom ponto de partida já que possui muitas das características da comunicação oral. O leitor expressivo usa uma série de recursos prosódicos e paralinguísticos semelhantes aos que o emissor usa no seu dia-a-dia para comunicar de forma natural. Trata-se, por isso, de um ótimo exercício de comunicação oral, através do qual o leitor tem que pensar e reproduzir o texto oralmente como se fosse um falante, tendo em atenção, por exemplo, a entoação da voz, a presença de pausas e a maior ou menor rapidez. Para além disso, o trabalho prévio de interpretação textual fornecerá ao aluno vocabulário e estruturas linguísticas que enriquecerão a comunicação oral. A leitura expressiva e a comunicação oral estão, portanto, relacionadas, podendo uma enriquecer a outra.

No entanto, apesar destas vantagens, a leitura expressiva não é, atualmente, muito usada nas salas de aula por se considerar um exercício mecânico. Contudo, ao fazer este tipo de consideração, tal como Galera (1998) nos refere, estamos a despojar a leitura expressiva do seu verdadeiro sentido: a compreensão e transmissão de ideias, sensações e emoções. Esta atividade não pode ser perspetivada como algo mecânico já que é necessário primeiro compreender um texto para depois conseguir lê-lo de forma expressiva com as devidas pausas e entoação, que são imprescindíveis para que a mensagem se compreenda corretamente.

Pilar Núñez (2013) também lamenta o facto de as atividades de leitura expressiva não serem uma presença constante nas aulas de todos os níveis de ensino, tornando-se cada vez mais esporádicas à medida que se vai avançando de nível. Ela refere que a prática deste tipo de leitura tem uma dupla dimensão estética e funcional, uma vez que aproxima os alunos da componente lúdica e estética da linguagem cujo desfrute desenvolve o gosto dos alunos pela leitura, mas também desenvolve a competência discursiva já que melhora as capacidades de compreensão leitora, de escuta e de

expressão oral. Para além disso, ajudá-los-á a superar a timidez e a inibição através de um clima de confiança na aula.

As vantagens deste tipo de atividades não se centram, portanto, apenas na parte linguística, mas também nos conteúdos atitudinais, no controlo dos elementos afetivos, uma vez que a leitura expressiva leva os alunos a perder a timidez e o medo de falar diante de um público, estimula a sua confiança relativamente à sua competência em expressão oral, perdendo o medo de errar, e conduz a uma aprendizagem de escuta com respeito.

Concha de la Hoz Fernández também defende o uso de atividades de leitura expressiva na sala de aula, argumentando que “una lectura bien expresada y bien entonada puede despertar en ellos el gusto por leer más en español e incluso por la literatura en lengua española” (2003: 623). A autora conta-nos a sua experiência como professora de Fonética e Fonologia a alunos de ELE, na Universidade de Oviedo, e indica que, como a pontuação nem sempre é suficiente para uma devida leitura expressiva, realizou com os alunos exercícios de divisão de grupos fónicos. Esta atividade de dividir textos em grupos fónicos deu azo a várias leituras diferentes de um mesmo texto e a que os alunos com mais dificuldades se sentissem mais cómodos a ler em espanhol, partilhando em voz alta leituras de textos trabalhados por eles, em casa, ou na aula. Dá-nos, como exemplo, a leitura que um aluno chinês fez de um poema de León Felipe:

Yo || no sé muchas cosas, || es verdad. ||  
Digo tan sólo || lo que he visto. ||  
Y he visto: ||  
Que los gritos de angustia || del hombre || los ahogan con cuentos... ||  
Que el llanto || del hombre || lo taponan con cuentos... ||  
Que los huesos || del hombre || los entierran con cuentos... ||  
Y que el miedo || del hombre ||  
Ha inventado || todos los cuentos. ||  
Yo || sé muy pocas cosas, || es verdad. ||  
Pero || me he dormido || con todos los cuentos... ||  
Y sé || todos los cuentos. ||

(De *Versos y blasfemias de caminante*, 1950)

Asomaron lágrimas en los ojos de muchas chicas, no se oía de nadie la respiración...Hasta que un estudiante estadounidense rompió el silencio con un aplauso que fue seguido por otros muchos, por los aplausos de todos los que estábamos en el aula... Y por una nueva reflexión sobre *los grupos fónicos*, que no siempre se corresponden con grupos sintagmáticos, pero si con *unidades de sentido* o del sentir que impregna la lectura personal de un texto.

(De la Hoz, 2003: 629)

Temos mais uma vez aqui explícita a ideia de que é importante compreender e interpretar o texto antes de o tentar ler de forma expressiva e que muitas vezes um mesmo texto pode levar a várias interpretações e, por conseguinte, a várias leituras diferentes. O aluno aqui mencionado não se guiou por regras gramaticais que dizem, por exemplo, que não se deve separar o sujeito do predicado, mas apenas pelo sentido e pelas emoções que o poeta estaria a tentar transmitir. Daí se compreende a reação emotiva que a sua leitura teve.

De la Hoz (2003) lamenta ainda que muitos professores realizem apenas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, não dando relevância ao prazer da leitura pela sonoridade das palavras e pela entoação das frases e muitas vezes a razão da escolha do Espanhol como disciplina prende-se exatamente com o gosto pela pronúncia da língua e pela forma como esta soa.

A sonoridade e a beleza de uma determinada língua não podem, portanto, ser esquecidas no processo de ensino/aprendizagem já que são uma parte extremamente importante daquela, podendo conduzir, tal como já vimos, a uma maior motivação e a um maior apreço pela mesma.

As atividades de leitura expressiva apresentam, deste modo, bastantes vantagens, não só a nível de conteúdos linguísticos, mas também a nível de conteúdos atitudinais, ajudando o aluno a expressar-se melhor oralmente de uma forma geral.

## **1.6 Dificuldades da Leitura em LE**

A leitura expressiva exige técnicas específicas semelhantes tanto em português como em espanhol e as dificuldades encontradas neste tipo de atividade serão as mesmas a nível de inibição, expressividade e competências paralinguísticas. Tanto a

capacidade para falar bem como para ler em público exige aprendizagem e prática o que não é muitas vezes efetuado nas escolas, levando a que tanto em língua materna como em língua estrangeira os alunos apresentem muitas dificuldades nesta área, sendo a entoação uma das principais.

Poderia então supor-se que quando os alunos já sabem ler bem na sua língua materna, também seriam capazes de o fazer em língua estrangeira, ultrapassada a fase do conhecimento das correspondências entre fonemas-grafemas da nova língua. No entanto, os alunos nem sempre transferem as suas estratégias de leitura em LM para uma LE. Maria Babo (2004) refere que isto sucede devido: ao facto de os conhecimentos dos alunos serem limitados a nível linguístico, dificultando a formulação de hipóteses de leitura; em LE existe a tendência para ler letra a letra, palavra a palavra, retirando um sentido fragmentário do texto e não global; a memória imediata é mais reduzida em LE do que em LM e muitas vezes quando o leitor chega ao fim do enunciado já não se lembra do início, sendo incapaz de apreender o seu sentido; a insegurança e o medo do ridículo ao ler um texto em voz alta que não foi preparado antecipadamente.

Estes problemas mencionados podem ser resolvidos com um trabalho prévio de compreensão textual, já que só depois de termos entendido a mensagem do texto o poderemos ler de forma correta em voz alta. Para além disso, será também importante criar na sala um clima recetivo, de atenção e respeito relativamente ao leitor, sendo a prática algo essencial para a evolução do aluno.

Contrariamente àquilo que seria suposto pensar, ler bem em LE pode inclusive melhorar a leitura em LM, tal como De la Hoz nos refere:

leer bien es una habilidad que algunos estudiantes extranjeros han adquirido antes en ELE que en su lengua materna [...] tras hablarles a los estudiantes de la *expresión lectora* y de practicar con ellos la lectura en clase en voz alta, tengo la satisfacción de que hasta hoy han sido muchos los estudiantes que, a final de curso, me han dicho que ahora les gusta leer más que antes, que ahora, aunque sea en su cuarto, siempre leen en voz alta y que ahora probablemente leerán mejor en su lengua materna... (2003: 630-631).

Temos aqui explícito que apesar de os alunos não terem a capacidade de ler em voz alta na sua língua materna, é possível aprender a fazê-lo primeiro em língua

estrangeira. Na experiência aqui partilhada pela autora vemos que os alunos, depois de terem praticado a leitura em voz alta nas aulas, não só começaram a gostar de ler mais em língua estrangeira como também melhoraram a leitura na sua língua materna. Deste modo, é um tipo de atividade que pode favorecer os alunos não só em língua estrangeira, mas também na sua língua materna e, de forma mais abrangente, em todas as outras disciplinas, já que o gosto pela leitura, de uma maneira geral, conduzirá a uma maior prática da mesma e, por conseguinte, a um maior conhecimento.

## **1.7 A importância da Entoação na Leitura Expressiva**

A entoação, tal como já vimos, é um dos aspetos principais a ter em atenção na leitura expressiva, tendo sido este o conteúdo fonético mais trabalhado com os alunos nas aulas de investigação-ação. Como tal, convém definir o termo “entoação” e o que este implica.

Os falantes das mais diversas línguas, nas situações de comunicação em que se veem imersos diariamente, utilizam de forma inconsciente os distintos elementos que constituem o nível fónico das línguas, os quais se podem classificar em dois grandes grupos: os sons propriamente ditos e os elementos suprasegmentais (acento e entoação). Desta forma, não nos podemos esquecer que o que atribui a cada língua as suas próprias características específicas não são apenas os sons e as suas combinações possíveis, mas também o sistema acentual e a utilização que se faça da entoação. Por conseguinte, numa perspetiva didática, o aluno de LE deve aprender não só o sistema de sons da língua que estuda, mas também a entoar corretamente palavras e frases para que se aproxime o mais possível dos falantes nativos (Poch, 2008: 754). Vários autores como Jean (2000) e Marcos (1983) indicam a leitura em voz alta como um ótimo método para dominar a entoação. Autores como Núñez (2013) e Galera (1998) são mais específicos, falando em leitura expressiva.

Relativamente à definição de entoação, Celso Cunha e Lindley Cintra referem:

Dos elementos constitutivos da voz humana é o TOM, ou altura musical, o mais sensível às modificações emocionais. Agrada-nos ou desagrada-nos o tom de voz de uma pessoa. Percebemos imediatamente se ela fala em *tom alto* ou *baixo*, ou se, pobre de inflexões, a sua elocução é monótona, isto é, de um «só

tom», o que vale dizer «enfadonha». A fala expressiva exige variedade de tons e sua adequação ao pensamento.

A linha ou curva melódica descrita pela voz ao pronunciar palavras, orações e períodos chama-se ENTOAÇÃO. (1998: 167)

A entoação está, desta forma, aqui associada à «melodia» das frases e à expressividade que se deve adequar ao pensamento ou, no caso da leitura, à interpretação que se faz do texto.

A entoação contribui, desta forma, de maneira fundamental para a transmissão da mensagem, podendo uma mesma frase ter sentidos muito diferentes consoante a curva melódica utilizada, tal como Poch nos revela:

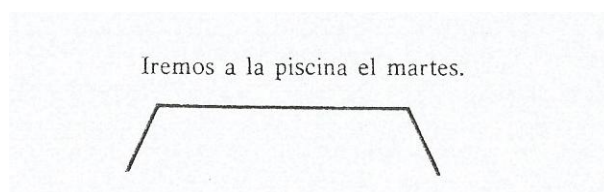
Un enunciado tan frecuente en español como *¡Estupendo!* puede tener significados distintos en función de la curva melódica con la que haya sido pronunciado, aún conservando siempre los mismos sonidos. No se trata aquí, como en el ejemplo anterior de cambios gramaticales, sino de matices relacionados con el estado de ánimo del hablante y cuya transmisión depende de la entonación. De todo ello se deduce que la entonación es imprescindible para transmitir los mensajes de manera adecuada, que la entonación puede tener valor estrictamente gramatical o valor expresivo y que un enunciado realizado por un hablante extranjero, además de presentar una realización adecuada de los sonidos debe presentar, también, una realización adecuada de la curva entonativa correspondiente. (2008: 756)

Temos, portanto, dois tipos de entoação, a de valor expressivo e a de valor gramatical. A última está relacionada com os sinais de pontuação e os tipos de frase que exigem um determinado tipo de curva melódica. No entanto, a de valor expressivo rege-se apenas pelas emoções, podendo uma mesma frase, mesmo com os mesmos sinais de pontuação, ser interpretada e lida de forma diferente, transmitindo emoções díspares.

Tal como Poch (2008), também Manuel Seco (1995), na *Gramática Essencial del Español*, refere dois tipos de entoação: a circunstancial e pessoal, que é de carácter expressivo; e a entoação como significante. Neste último sentido, “la entonación marca el principio y el final de una frase, así como la diferente actitud mental del hablante ante el contenido de esta” (Seco, 1995: 75). Deve ter-se então em conta que a entoação das frases interrogativas e exclamativas em espanhol se realiza a partir do início das

mesmas, o que explica que na grafia isso também seja representado no início das frases, através dos sinais de pontuação (¡; ¿), e não apenas no final, como sucede nas outras línguas indo-europeias (Marcos, 1983). No entanto, nem sempre a interrogação começa no início da frase. Neste caso, o ponto de interrogação só se deve abrir antes da pergunta propriamente dita, como podemos ver por estes exemplos apontados por Seco: “Pero ¿estás loco? ; Con tan poco dinero, ¿cómo nos arreglaremos?” (1995:77).

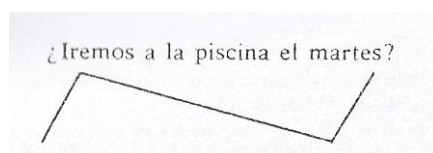
De acordo com a *Gramática Esencial de Español* de Manuel Seco, na frase declarativa o tom começa a subir desde o início até à primeira sílaba tónica, depois mantém-se até à última sílaba tónica, a partir da qual inicia o seu processo de descida até ao final da frase. Esta curva de entoação pode ser representada da seguinte forma:



**Ilustração 2**

(Seco, 1995: 75)

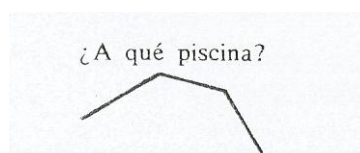
Na entoação interrogativa existe uma subida no início, mas a partir da primeira sílaba tónica dá-se uma descida que chega até à última sílaba tónica, e a partir dela até ao final da frase sobe novamente. Em esquema poder-se-á representar da seguinte forma:



**Ilustração 3**

(Seco, 1995: 76)

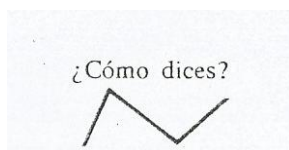
Contudo, a entoação deve ter um final descendente se a frase interrogativa começar com uma palavra especificamente interrogativa (¿quién?, ¿cuál?, ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?):



**Ilustração 4**

(Seco, 1995: 76)

A pergunta cortês, todavia, embora também tenha a palavra interrogativa, mantém a entoação com final ascendente:



**Ilustração 5**

(Seco, 1995: 76)

O ponto de exclamação transmite ênfase na pronúncia da frase e expressão de qualquer tipo de emoção. No entanto, esta ênfase reflete-se num contraste maior entre as diferentes alturas das sílabas e não numa alteração substancial da curva de entoação declarativa (Seco, 1995: 77).

Quando as frases não são de carácter informativo, mas de carácter volitivo, para expressar um desejo ou uma ordem, a curva de entoação ajusta-se, de forma geral, à forma declarativa, como podemos comprovar através dos seguintes exemplos:

Una frase como *Haz lo que te digo* tiene una entonación igual a la de *Es lo que te digo*; una frase como *¡Ojalá vengan mañana!* tiene una entonación semejante a la de *¡Espero que vengan mañana!* (Seco, 1995: 76)

No que diz respeito às pausas menores dentro de uma frase, correspondentes a vários grupos fónicos, Manuel Seco refere:

Como la frase puede estar cortada por varias pausas menores, es decir, constituida por varios grupos fónicos, la curva de entonación no será continua en todos los casos, sino que estará dividida en curvas parciales (se llaman grupos melódicos) correspondientes a los distintos grupos fónicos. Cuando esto ocurre, la curva del último grupo melódico tiene la misma forma que hemos indicado para la entonación enunciativa o para la interrogativa, según sea enunciativa o interrogativa la frase. (1995: 76)

O autor indica que os grupos fónicos são variáveis, contrariando a ideia geral de que têm mais ou menos oito sílabas. Seco (1995) defende que num mesmo texto se podem encontrar grupos fónicos de quatro, dez e de dezasseis sílabas, por exemplo, dependendo do ritmo mais ou menos lento do falante, da intensidade da voz, do relevo



que queira dar a cada frase ou a um elemento específico da mesma e do próprio sentido da frase.

Segundo Seco (1995), existem três tipos de pausas intermédias, as que obedecem a uma necessidade respiratória, as que obedecem a uma intenção particular do falante e as que obedecem a uma exigência do sentido e da construção da frase e nem sempre é fácil distingui-las. No entanto, são as últimas as que ocupam um lugar determinado. O autor dá como exemplo o texto seguinte que foi dividido com [||] para a pausa maior e com [||] para a pausa menor:

Una mañana || vino el cartero a mediodía || y trajo una tarjeta de brillo || con la  
fotografía de una reina de piedra || que iba en su carro || tirado por dos leones. ||  
Paca, || que cogió el correo como todos los días, || le dio la vuelta || y vio que era  
de Cecilia || para las niñas del segundo. ||

(CARMEN MARTÍN GAITE)

En una lectura más reposada («pausada», solemos decir) se interpolarían nuevas pausas; por ejemplo, después de *el cartero*, de *trajo*, de *fotografía*, de *el correo*, de *vio*. En cambio, una lectura más rápida suprimiría las pausas que hay después de *mañana*, *carro* y *Cecilia*. Pero hay pausas que el sentido no permite quitar, como las que siguen a *Paca* y *días*; y otras que no permite añadir, por ejemplo, entre *una* y *mañana*, entre *con* y *la* o entre *que* y *cogió*. (Seco, 1995: 72)

Graficamente, as pausas maiores poderão então ser indicadas por meio de ponto final, sinais de interrogação ou exclamação, os dois pontos ou as reticências, dependendo do sentido e da expressividade. A vírgula é usada para algumas das pausas menores, dependendo da construção e do sentido da frase. No entanto, como já vimos, nem sempre temos um sinal de pontuação que nos ajude a fazer uma pausa e a entoar e a dar a expressividade necessária ou exata ao conteúdo de todo o texto. Temos, portanto, necessidade de o interpretar, de o compreender, pois só assim o poderemos ler corretamente.

## 1.8 Sugestões Metodológicas

Tal como já pudemos comprovar ao longo deste relatório, a sugestão metodológica mais consensual é o trabalho de compreensão textual prévio à leitura em voz alta. Segundo Francisco Galera, um aluno preocupado em oralizar corretamente o texto que lê não se consegue concentrar convenientemente, ao mesmo tempo, na compreensão do mesmo. Logo, “si un alumno no comprende lo que lee, aunque respete los signos y las pausas, difícilmente le dará una entonación adecuada y asequible a los receptores” (Galera, 1998:117).

Deste modo, nas atividades de compreensão escrita, as dúvidas de vocabulário devem ser esclarecidas, as ideias expostas pelo texto captadas, bem como os sentimentos e pensamentos que o mesmo possa evocar. Para além disso, deve-se igualmente treinar a leitura expressiva antes de a efetuar em público, prestando atenção à entoação, à vocalização, aos sinais de pontuação, às pausas, à velocidade, etc.

Outro aspeto importante nas atividades de leitura expressiva é, tal como Galera (1998) e Núñez (2013) nos indicam, a seleção cuidadosa de textos, por parte do professor. Estes devem ser variados (tom, léxico, registo, épocas, tipo, etc.), atrativos, motivadores, adequados ao nível intelectual e aos interesses dos alunos para que favoreçam o seu gosto pela leitura. Para além disso, esses mesmos textos deverão conduzir a outras atividades escritas e orais.

Os exemplos para este tipo de atividade são igualmente essenciais, já que os alunos precisam de modelos de leitura pelos quais se possam guiar no seu processo de aprendizagem. Para isso, as gravações poderão ser muito úteis, mas quando tal não é possível, o professor pode e deve ser um modelo de leitor.

No entanto, mesmo perante modelos de leitura ideais, os alunos podem simplesmente não ouvir os textos lidos, já que muitos demonstram dificuldade em escutar na altura de seguir uma explicação, uma conversa ou uma leitura em voz alta. Para este facto, Galera (1998) indica razões como o excesso de ruído na sala, as preocupações do aluno, a falta de identificação do que se fala, a falta de atenção e o escasso interesse sobre o assunto. Por isso, o autor sugere que:

debemos programar de forma sistematizada actividades de escucha, estrategias de comprensión, cuyo objetivo será desarrollar la capacidad de recepción. Dicha capacidad de escucha debe ser entendida como una atención de forma activa al

mensaje recibido, asignando un significado a lo que se escucha, asimilándolo para después recordarlo con facilidad. (1998: 124-125)

Deste modo, é importante não só treinar a leitura, mas também a atenção ao ouvir. De forma a motivar os alunos para uma audição atenta da leitura em voz alta, Galera (1998) propõe que se diga aos discentes que posteriormente à leitura do texto se procederá a uma discussão sobre o mesmo, que se poderá centrar na ideia principal, nos conteúdos, na síntese, no mais ou menos interessante, no vocabulário novo, etc. Este diálogo posterior servirá assim como motivação para uma leitura atenta ao que se ouve, tornando o aluno num interlocutor ativo.

Relativamente a este tópico, Pilar Núñez (2013) menciona igualmente que o professor deve ter em consideração a dupla vertente produtiva e recetiva da leitura expressiva, trabalhando a compreensão oral como um processo em três fases: a fase de pré-escuta, na qual se estabelece a razão da atividade e se criam expectativas a seu respeito; a fase de escuta, durante a qual os alunos seguem instruções que os mantêm atentos; e uma fase posterior na qual se verifica a compreensão e se realizam outras atividades relacionadas (escrever, debater, comentar, etc.).

É realmente necessário envolver todos os alunos nas atividades de leitura expressiva, enquanto uns leem, outros têm que ouvir e se queremos que eles estejam realmente atentos, deverão ser preparados para a atividade (fase de pré-escuta), ter algo para fazer ou algo específico a que prestar atenção durante a audição (fase de escuta), e algo para realizar após a mesma (fase posterior).

O professor tem, portanto, um papel importante como dinamizador que, para além de levar os alunos a uma audição atenta e respeitosa, deverá também ser capaz de criar um ambiente que permita ultrapassar possíveis inibições que muitos adolescentes têm na altura de ler em voz alta, fomentando, dessa forma, a sua autoconfiança (Núñez, 2013).

No que concerne à avaliação da leitura expressiva, é fundamental envolver os alunos no seu processo de aprendizagem por meio de autoavaliação e coavaliação, uma vez que “la reflexión individual y en grupo sobre lo realizado favorecerá la responsabilidad hacia el propio trabajo y la toma de conciencia de las dificultades y de los avances conseguidos” (Núñez, 2013: 3). Para que os alunos sejam capazes de o fazer é, por conseguinte, importante que o professor lhes proporcione itens que sirvam de guia tanto para preparar a leitura como para a avaliar. Podemos usar, para esse efeito, os

tópicos a ter em atenção para uma correta leitura expressiva, propostos por Pilar Núñez e apresentados neste relatório no ponto 1.3. No entanto, os aspetos básicos podem ser apresentados em forma de tabela:

<b>Criterios</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>
¿Interpreta bien las pausas?							
¿La entonación es adecuada?							
¿Vocaliza bien?							
¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor?							
¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar?							
¿Ha mirado al auditorio para conectar con él?							
¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto?							
¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave?							

**Ilustração 6**

(Núñez, 2013: 4)

Esta pode ser usada para autoavaliação ou avaliação dos colegas, na qual a autora sugere a seguinte escala: (1=Nunca; 2= Às vezes; 3= Normalmente; 4= Quase sempre; 5= Sempre).

No que diz respeito a atividades propriamente ditas na sala de aula relativas à leitura expressiva, podemos seguir várias já propostas por alguns autores. Galera (1998) sugere as seguintes:

- . Entoação adequada com textos que contenham, por exemplo, palavras difíceis de pronunciar, frases interrogativas, exclamativas e declarativas, pausas através do ponto final, da vírgula ou das reticências;

- . Gravação de algumas leituras para que os próprios alunos se corrijam e autoavaliem;

- . Leitura silenciosa na sala de aula para ler o texto depois em público (apenas quatro ou cinco alunos para não cansar o resto dos colegas);

- . Leitura dramatizada, modulando a voz de acordo com a personagem;

. Leitura de uma página diferente por cada aluno, previamente preparada em casa ou na aula, de um livro escolhido pela turma, comparando posteriormente os diferentes tons utilizados pelos alunos;

. Leitura de vários alunos do mesmo fragmento com o objetivo de comparar as diferentes características expressivas e emocionais, ressaltando a beleza de uma boa leitura;

. Leitura expressiva realizada por um leitor experiente convidado, com o objetivo de motivar e servir de modelo;

. Leitura de uma redação, realizada pelo aluno, aos seus colegas, de forma a relacionar a entoação com a pontuação e verificar se esta última foi usada adequadamente nas suas frases (este tipo de atividade, segundo o autor, pode melhorar também bastante o nível de expressão escrita).

Pilar Núñez (2013), por sua vez, sugere igualmente bastantes atividades, de entre as quais:

. Pontuação de textos aos quais se tenha retirado os sinais e sua posterior leitura, relacionando os dois e comentando as diferentes possibilidades;

. Leitura coletiva de um texto em prosa ou em verso na qual um aluno começa a ler e para quando se deparar com um sinal de pontuação, um qualquer ou um específico determinado previamente, dando continuidade à leitura o aluno seguinte;

. Leitura de palavras relacionadas com os sentidos (paladar, audição, olfato, etc.) com o tom que sugira o seu significado, que poderá variar de pessoa para pessoa, e construção de frases com as mesmas, repetindo a leitura com o tom adequado.

. Leitura das mesmas frases com entoações diferentes seguindo pautas como: com tristeza, com alegria, perguntando, dando uma ordem, como um político, como uma criança, etc.;

. Seleção de um poema ou de um conto em pares e preparação da sua leitura, gravando-a se for possível com imagens, sons ou música.

Temos, todavia, que ter em atenção que estas poderão e deverão ser adaptadas de acordo com as características de cada turma, os conteúdos e o contexto, tendo em consideração a seleção cuidadosa dos textos que dependerá do nível dos alunos.

Para cativar os discentes para a beleza da língua espanhola, a leitura expressiva de um texto poético de forma individual ou coletiva poderá ser bastante eficaz. No entanto, a poesia requer uma linguagem literária, com vocabulário e estruturas sintáticas mais complexas, o que dificulta o processo de compreensão textual por parte dos alunos de

nível elementar. Por sua vez, em níveis mais avançados, os textos poéticos poderão ser a base para atividades que envolvam a declamação, favorecendo de forma ainda mais evidente a expressividade e a beleza da língua. Apesar de a poesia não ter sido, deste modo, um tipo de texto trabalhado nas aulas lecionadas no âmbito do projeto de investigação-ação, as atividades de leitura expressiva tiveram como base as sugestões metodológicas aqui presentes e algumas das atividades aqui propostas de forma adaptada.

## **CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

### **2.1 Contexto Escolar**

A Escola Secundária Eça de Queirós, local do estágio realizado, é considerada, na região e no país, uma escola de referência, tendo sido distinguida em 2005 com a Medalha de Reconhecimento Poveiro, de grau ouro, pela Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.

A ESEQ, segundo informação disponibilizada no seu site<sup>1</sup>, é uma escola autónoma desde 2007 e tem entre 1200 e 1250 alunos. Apesar de ter uma oferta educativa abrangente (do 7º ao 12º anos), os alunos matriculados são, maioritariamente, do Ensino Secundário, cujo objetivo principal é o prosseguimento de estudos superiores (cerca de 80% do total de alunos, sendo que mais de metade destes frequenta o Curso de Ciências e Tecnologias). Apenas 5% dos alunos frequentam Cursos Profissionais no Ensino Secundário e 15% do total de alunos frequentam o Ensino Básico. Os resultados escolares dos alunos, nos últimos anos, de uma forma geral, têm sido bons em todos os anos de escolaridade, sendo que 90% dos alunos que se candidatam ao Ensino Superior têm sido colocados na primeira fase de candidatura. A maioria dos alunos é proveniente da cidade e/ou concelho da Póvoa de Varzim e cerca de 30% beneficiam de apoio da Ação Social Escolar.

A escola possui vinte e quatro salas normais e catorze salas específicas/laboratórios, todas equipadas com computador, projetor e/ ou quadro interativo. Contém igualmente cinco espaços desportivos, dez gabinetes de apoio aos departamentos curriculares, auditório, biblioteca, sala de estudo, sala de professores, sala de pessoal não docente, sala de convívio dos alunos, refeitório e núcleo museológico. Esta escola detém, portanto, instalações que favorecem o ensino, a aprendizagem e o convívio da comunidade escolar, não existindo registos graves de indisciplina.

Nuno Ferreira e Liliana Silva foram os dois colegas professores que fizeram parte do núcleo de estágio de Espanhol. A orientadora foi a professora Maria das Dores e a supervisora a professora Mónica Barros Lorenzo.

---

<sup>1</sup> <http://www.eseq.pt/>

## **2.2 As Turmas do Projeto de Investigação-Ação**

Este estudo foi realizado em duas das turmas da professora Maria das Dores, o 10ºD e o 11ºB/H, pertencentes aos níveis A1 e A2 respetivamente.

Os alunos de ambas as turmas nunca tinham reprovado, provinham do concelho da Póvoa de Varzim e não apresentavam problemas socioeconómicos, pertencendo, de uma forma geral, à classe média.

A turma do 10º ano era de Ciências e Tecnologias e era constituída por vinte e cinco alunos, entre os quinze e os dezasseis anos, sendo dezanove do sexo feminino. A turma era muito bem comportada, realizava todas as atividades que lhes eram propostas, mas um pouco tímida em participar de forma oral. No entanto, detinha alunos com curiosidade e vontade de aprender visto que faziam perguntas espontâneas para descobrir mais vocabulário em espanhol.

A turma do 11º era a junção de alunos de duas turmas diferentes: a turma 11ºB de Ciências e Tecnologias e a turma 11ºH de Artes Visuais. Era constituída no total por 15 alunos, sendo dez raparigas e um rapaz do 11ºB e três raparigas e um rapaz do 11ºH, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Também nesta turma os alunos eram bem comportados, mas um pouco mais participativos a nível oral. Existiam, no entanto, alunos com mais conhecimentos do que outros que se prendia pelo facto de não terem sido lecionadas três unidades didáticas no ano anterior aos alunos que agora pertenciam ao 11ºH. Como tal, os conteúdos em falta foram inseridos nas unidades do 11º ano.

## **2.3 Definição da Área de Investigação-Ação**

Depois de ter observado várias aulas, foi constatado que os alunos apresentavam muitas dificuldades a ler qualquer tipo de texto. Os discentes demonstravam dificuldades não só a nível de pronúncia, mas também a nível de expressividade. A leitura efetuada pelos mesmos era mecânica e monótona, sem qualquer tipo de entoação ou emoção expressa.

O facto de as duas turmas serem de níveis iniciais justifica um pouco estas dificuldades uma vez que tinham pouco vocabulário e poucos conhecimentos



linguísticos em espanhol. Quando lhes era exigido que lessem um texto sem um mínimo de preparação anterior, era compreensível que não o fizessem da melhor forma possível uma vez que não o entendiam. Contudo, os alunos demonstravam também ter falta de conhecimento de certas técnicas na leitura e em falar para um público, que já poderiam ter sido adquiridas na língua materna.

Para além disso, detetou-se igualmente uma grande inibição em falar e em ler, principalmente por parte da turma do 10º ano, cujos alunos raramente respondiam a questões de forma voluntária sem serem chamados para o fazer, sendo quase sempre os mesmos a oferecerem-se para ler.

Havia então necessidade de praticar a leitura em voz alta e conduzi-los a uma maior participação oral.

A expressividade na leitura, que é tantas vezes associada apenas a textos literários, é algo que, como já vimos na parte teórica, pode ser transmitido a qualquer tipo de texto em graus diferentes, uma vez que se o quisermos ler bem, de forma atrativa, teremos que respeitar as pausas que os sinais de pontuação pedem e dar a entoação necessária, evitando o tom monocórdico. A comunicação oral, por sua vez, possui muitas das características da leitura expressiva como a entoação, a presença de pausas e a maior ou menor rapidez. Deste modo, ao trabalhar a expressividade na leitura, o aluno desenvolverá a oralidade de uma forma geral. Para além disso, para uma correta leitura expressiva, o aluno terá que fazer um trabalho prévio de compreensão textual o que lhe dará conhecimentos novos a nível de léxico e estruturas linguísticas que depois poderá usar na comunicação oral, podendo este também ser um fator de desinibição. No entanto, o maior fator de desinibição e motivação poderá ser a própria sonoridade da língua espanhola que lida e ouvida de forma correta e expressiva poderá levar a que os alunos gostem mais da língua, do ato de ouvir, ler e falar, tendo mais vontade de a praticar e aprender.

Por tudo o que foi especificado, surgiu então a ideia de trabalhar a leitura expressiva na aula, de forma a investigar se seria uma boa maneira de colmatar as dificuldades já mencionadas dos alunos, principalmente relativamente à entoação, que está de certa forma ligada aos sinais de pontuação e à expressividade, ajudando-os a ler melhor de uma forma geral, e à inibição dos alunos para a prática da oralidade, conduzindo a uma gradual perda do medo de errar e de se apresentar diante dos outros, quer seja a ler ou a falar.

Tendo em consideração a teoria e as sugestões metodológicas relativas à leitura expressiva, apresentadas na primeira parte deste relatório, foram criadas atividades que tiveram em atenção as características de cada turma, os interesses dos alunos, os conteúdos e o contexto.

## **2.4 Aula 0**

Como forma de preparação, foi dada uma “aula 0”, de cinquenta minutos, na turma do 10º ano, relativa a vocabulário sobre as tarefas domésticas, dentro da unidade didática *Día a Día*, no dia 5 de novembro de 2015.

Uma vez que nesta altura o tema da investigação-ação já tinha sido escolhido, a aula foi iniciada com uma atividade de leitura expressiva.

A atividade consistia na leitura em voz alta de uma banda desenhada relativa às tarefas domésticas (Anexo 1), existente no manual, sem prévia leitura silenciosa ou estudo do léxico. Dois alunos, representativos das personagens, foram, por conseguinte, chamados a ler em voz alta, enquanto os colegas ouviam e seguiam a leitura de forma silenciosa pelo seu manual escolar. De seguida, os alunos identificaram o tipo de texto e foram levados a refletir sobre a forma como ele deve ser lido em voz alta e a leitura efetuada pelos colegas, que carecia de expressividade. Foi aqui então focada a importância da entoação que está relacionada com a pontuação, principalmente com o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências, que dá expressividade ao texto e evita a monotonia na leitura. Depois de ser utilizada a mediação entre os alunos para os levar a descobrir o significado das palavras desconhecidas, através do contexto, os mesmos alunos foram novamente selecionados para lerem de forma expressiva a banda desenhada.

Na segunda leitura, relativamente à primeira, notou-se uma melhoria substancial a nível de expressividade, provando que é necessário compreender primeiro o texto antes de o ler em voz alta e que é igualmente importante consciencializar os alunos da importância da entoação e da transmissão das emoções veiculadas no texto para uma correta leitura. Os alunos pareceram inclusive ter-se divertido ao ler e a ouvir o texto, que era cómico.

Apesar de mais dois alunos também terem lido a banda desenhada em voz alta, infelizmente nem todos puderam praticar a leitura expressiva nessa aula, visto esta apenas ter sido de cinquenta minutos. Além disso, tornar-se-ia repetitivo e aborrecido para os discentes se estivessem sempre a ouvir o mesmo texto. Seria necessário, por conseguinte, encontrar soluções em aulas seguintes para que todos os alunos a pudessem praticar, para além de escutar com a devida atenção.

## **2.5 Primeira Unidade Didática**

Esta primeira unidade, intitulada *En el Instituto*, foi lecionada à mesma turma que a aula 0, ao 10ºano, do dia 3 ao dia 15 de dezembro de 2015.

A atividade relacionada com a leitura expressiva, que consistiu de um concurso de leitura, foi realizada no dia 10, mas teve uma fase preparatória na aula anterior. Esta atividade foi baseada na sugestão metodológica de Núñez (2013) relativamente a um maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem por meio da autoavaliação e coavaliação da leitura expressiva.

Para este concurso, optou-se por utilizar seis diálogos de pequena dimensão para que todos os alunos tivessem a oportunidade de os ler em voz alta e para que não se tornasse demasiado repetitivo para quem estivesse a ouvir.

No dia 3 de dezembro, foram entregues 6 pequenos diálogos aos alunos relacionados com o tema da escola (Anexo 2). Foi-lhes pedido que os lessem em silêncio e sublinhassem todas as palavras que não entendessem. De seguida, os alunos foram conduzidos a descobrir o significado do léxico através do contexto.

Passada a fase da compreensão textual, podia-se passar para a exemplificação, através da audição de um CD que continha os diálogos de forma a servir de modelo. No entanto, devido a um problema técnico, esse passo planificado não foi possível. Apesar disso, com a ajuda da professora estagiária, os alunos deduziram as características da leitura expressiva, já um pouco abordadas na aula 0, mas agora vistas de forma mais pormenorizada. Para esse efeito foi projetada uma tabela que os alunos usariam na aula seguinte para avaliar a leitura dos colegas (Anexo 3). Os critérios eram os seguintes: pronúncia correta das palavras; ritmo adequado – nem muito rápido, nem muito devagar; ênfase nos momentos ou palavras-chave, evitando a monotonia do tom;

entoação adequada das frases; correta interpretação da mensagem do texto; respeito pela maior ou menor duração das pausas indicadas pelos sinais de pontuação; e projeção da voz.

Após entenderem os critérios pelos quais seriam avaliados e avaliariam os colegas no concurso de leitura expressiva na aula seguinte, cujo prémio para os elementos de cada grupo vencedor seria um marcador de páginas (Anexo 4), passou-se à prática. Os alunos agruparam-se então em pares e treinaram em voz alta um dos seis textos. Cada diálogo foi praticado por dois pares, sendo que, devido ao número ímpar da turma, um grupo ficou com três elementos. Praticaram a leitura expressiva na sala de aula enquanto a professora estagiária circulava pelos alunos ajudando-os e demonstrando uma possível leitura expressiva para o diálogo, servindo de modelo, já que não puderam ouvir o CD. Foi pedido depois aos alunos que continuassem a treinar e a preparar a leitura do diálogo em casa.

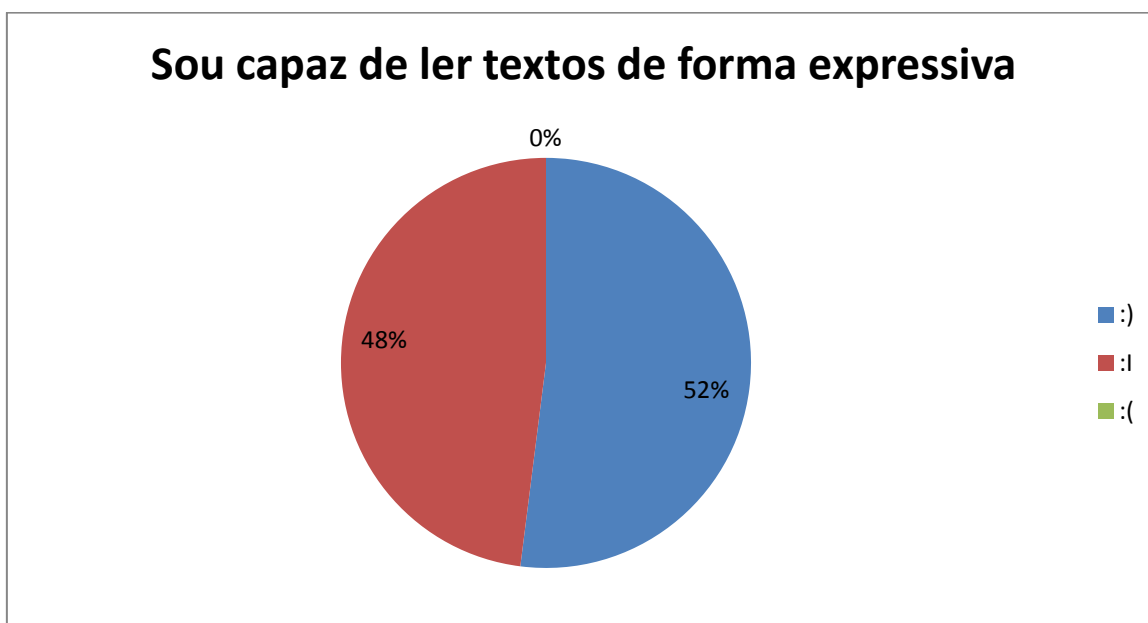
No dia do concurso, os alunos foram chamados a ler os seus diálogos de forma expressiva, em frente dos colegas que os avaliavam de forma individual em cada um dos critérios já mencionados acima. As pontuações de cada aluno eram somadas às pontuações dos outros elementos do grupo. O par ou grupo com mais pontuação em cada texto ganhava. Como cada diálogo apenas tinha duas personagens, o grupo de três pessoas, no dia do concurso, teve que o ler duas vezes para que todos os elementos tivessem a mesma oportunidade. Na contagem das pontuações deste grupo fez-se a média para obter o resultado final.

Os alunos avaliaram a leitura dos colegas colocando 1 (precisa de melhorar muito), 2 (precisa de melhorar um pouco) ou 3 (muito bem) em cada um dos critérios. Os discentes mostraram-se muito empenhados quer na leitura quer na avaliação, tendo sido capazes de os avaliar de forma eficaz nos vários parâmetros, existindo quase sempre um consenso entre os alunos acerca do grupo vencedor, o que prova que compreenderam as características da leitura expressiva, apercebendo-se de quando ouvem uma boa leitura. Pôde-se verificar nesta atividade uma melhoria nos vários itens abordados, principalmente a pronúncia, o ritmo e a entoação. Os erros efetuados pelos alunos foram apenas apontados e corrigidos pela professora no final da atividade, de forma a não interromper a leitura.

Notou-se que o concurso e os prémios para os vencedores (marcadores de livros) deu-lhes motivação para praticar e tentar ler da melhor forma possível, sendo também motivados para uma audição atenta da leitura em voz alta pelos colegas. A competição,

realizada de forma saudável, conduziu ao desejo de ganhar e a um maior esforço por parte dos alunos e, por conseguinte, a uma melhor aprendizagem e evolução. Para além disso, promoveu a participação, a oralidade, retirando algum medo ou inibição que alguns têm de ler e falar em público. Os alunos estiveram envolvidos em todo o processo, sendo eles os avaliadores da leitura dos colegas através de uma ficha de avaliação de leitura fornecida pela professora. Desta forma, foram sensibilizados para uma série de itens que têm que ter em consideração ao ler um texto de forma expressiva.

Na ficha de autoavaliação que os alunos preencheram no final da unidade (Anexo 5), podemos verificar que a maior parte deles sentiu que conseguia ler bem de forma expressiva, tendo 13 discentes colocado uma cruz na primeira coluna referente a esse item, não tendo nenhum colocado uma cruz na coluna que representa a falta de capacidade para o fazer, como podemos comprovar pelo seguinte gráfico:



**Gráfico 1**

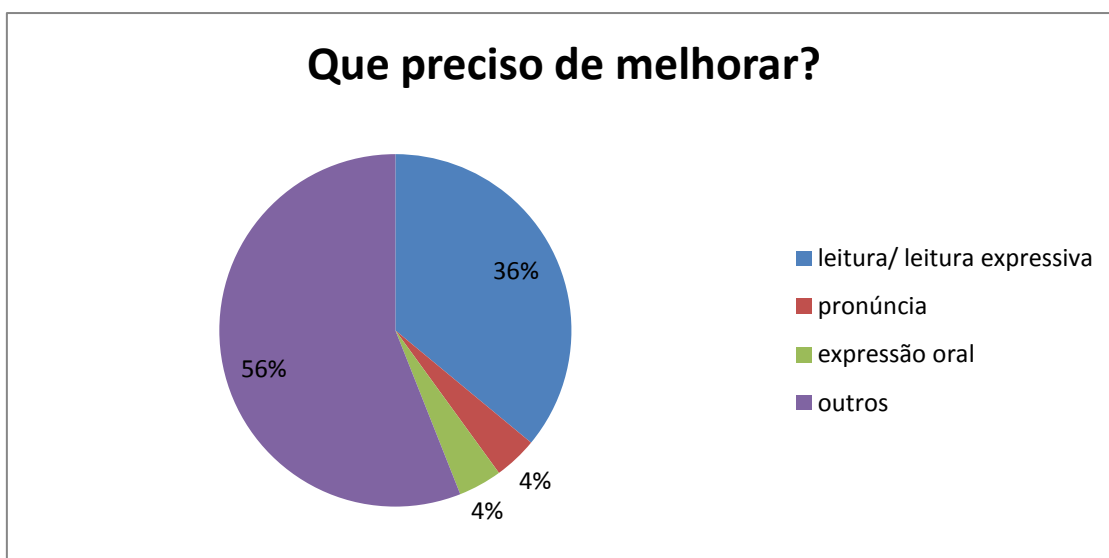
Relativamente à questão sobre o que mais tinham gostado nas aulas da unidade, os alunos responderam da seguinte forma:



**Gráfico 2**

Este gráfico revela que as atividades foram ao encontro dos interesses dos alunos, principalmente a leitura expressiva/concurso de leitura que foi realizada em grupo e promoveu a interação entre os colegas, motivando-os para a aprendizagem da língua. Alguns alunos justificaram inclusive a sua escolha referindo que a aula foi diferente e que os ajudou a ler melhor. Apenas três alunos, que corresponde a 12% da turma, na questão relativa ao que menos tinham gostado, colocaram a atividade de leitura, justificando com a sua falta de à vontade.

No entanto, apesar de ter sido a atividade predileta dos alunos, ainda continuou a existir uma grande percentagem que apontou a leitura como algo que precisam de melhorar, como podemos ver pelo seguinte gráfico:



**Gráfico 3**

Estes resultados provam que os alunos têm consciência das suas dificuldades e que há necessidade de continuar a trabalhar para as colmatar. Vários alunos que apontaram a leitura como dificuldade falaram inclusive da prática como forma de a melhorar.

## **2.6 Segunda Unidade Didática**

A segunda unidade didática, intitulada *A la mesa*, foi lecionada à turma do 11º B/H, no segundo período, do dia 13 ao dia 24 de fevereiro de 2016. A aula relacionada com o projeto de investigação-ação decorreu no primeiro dia da unidade, no dia 13.

Nesta segunda unidade, dedicada à alimentação, decidiu-se criar uma atividade específica para a entoação, que foi baseada numa proposta de Núñez (2013) relativa à leitura de palavras relacionadas com os sentidos (paladar, audição, olfato, etc.) com o tom que sugira o seu significado.

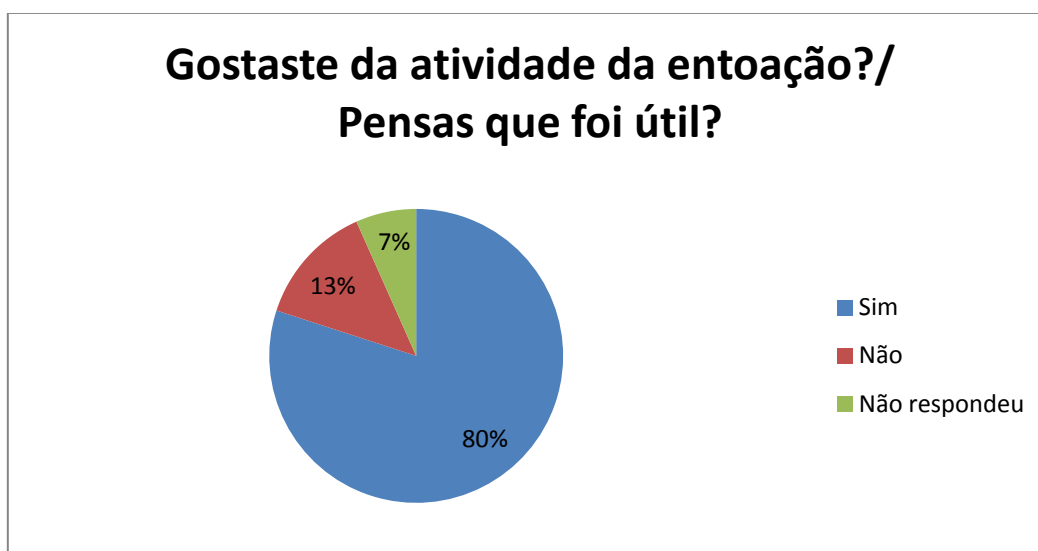
No decurso da primeira aula da unidade, os alunos realizaram um exercício no seu manual que consistia em relacionar vocabulário com o seu sabor respetivo (salgado, doce, amargo, picante). Uma vez que existia vocabulário desconhecido, a atividade foi realizada em pares com a ajuda de um dicionário. Depois de corrigida e de todo o léxico compreendido, passou-se à atividade de entoação com o mesmo vocabulário, que consistia na leitura de um alimento por parte de cada aluno que deveria dar a entoação adequada conforme os seus gostos (Anexo 6). Só pela forma como os alunos a liam, os colegas deveriam perceber se o alimento lhes agradava e levantar um cartão com a cara correspondente: alegre ou triste (Anexo 7). De seguida, o aluno que a leu verbalizava em espanhol se de facto gostava ou não daquele alimento.

A maioria dos alunos conseguiu dar a entoação adequada à palavra, havendo quase sempre um consenso entre os colegas ao erguerem o cartão com a cara sorridente. No entanto, alguns tiveram dificuldade em dar a entoação adequada, o que gerou alguma dificuldade em perceber se de facto gostavam ou não do alimento, levando a que alguns levantassem o cartão relativo ao rosto alegre e outros relativo ao rosto triste.

Esta atividade teve como objetivo conduzir os alunos a perceber a importância que a entoação tem num discurso ou num diálogo, mesmo quando apenas dizemos uma palavra, para que a outra pessoa perceba por completo a mensagem que estamos a tentar transmitir. Notou-se que a atividade lhes agradou, que foi motivadora e que entenderam a importância da entoação.

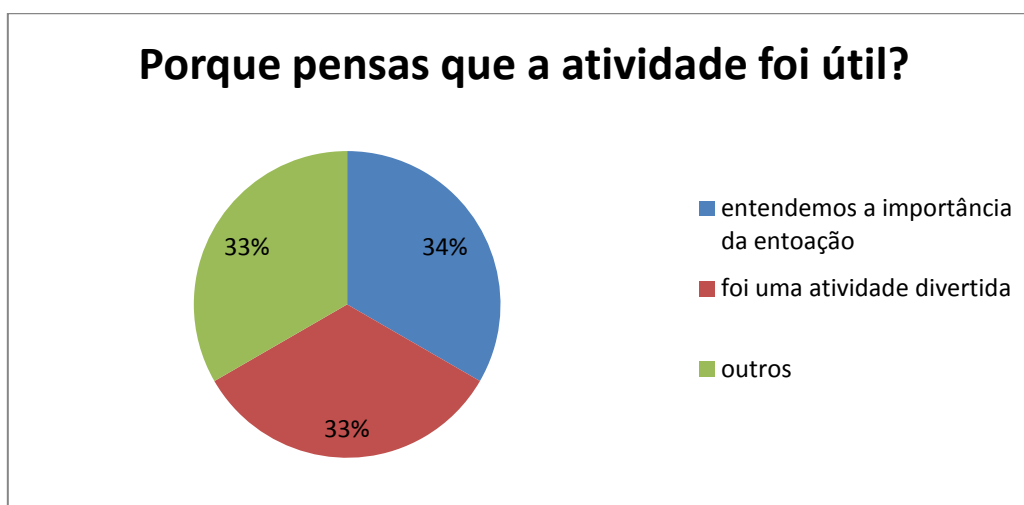
Para aquela aula, planificou-se igualmente a criação de frases declarativas, exclamativas e interrogativas, de forma oral, com o mesmo vocabulário, através de um jogo, de forma a consolidar o que tinham aprendido a nível de léxico e entoação. No entanto, esta atividade não chegou a ser efetuada por uma questão de gestão do tempo de aula.

Na ficha de autoavaliação entregue no final da unidade (Anexo 8), os alunos foram indagados em questões específicas quanto à atividade de entoação. A maioria dos alunos (80%) gostou da atividade e considerou-a útil para a sua aprendizagem da língua, como podemos comprovar pelo seguinte gráfico:



**Gráfico 4**

Relativamente aos motivos da utilidade da atividade, os alunos responderam o seguinte:



**Gráfico 5**



Os alunos não foram muitos expansivos nas suas respostas, mas uma percentagem considerável demonstrou ter entendido a importância da entoação quer na leitura quer na conversação, enquanto outra percentagem semelhante de alunos considerou que foi uma atividade divertida, tendo sido, portanto, motivadora.

## **2.7 Terceira Unidade Didática**

A terceira unidade didática, intitulada *Ciudades*, foi lecionada também à turma do 11ºB/H, no terceiro período, do dia 15 ao dia 22 de abril de 2016. A aula relacionada com o projeto de investigação-ação decorreu na segunda aula da unidade, no dia 20 de abril. A atividade criada foi baseada numa proposta de Núñez (2013) relativa à pontuação de textos aos quais se tenha retirado os sinais e sua posterior leitura, relacionando os dois e comentando as diferentes possibilidades.

Na segunda aula da unidade, foi entregue, aos alunos, uma ficha que continha um texto que não estava pontuado. Este correspondia a um testamento escrito por uma pessoa de Salamanca que, por ignorância ou malícia, escreveu o texto sem sinais de pontuação. Desta forma, o testamento podia ser pontuado e interpretado de várias maneiras, consoante o herdeiro em questão (Anexo 9).

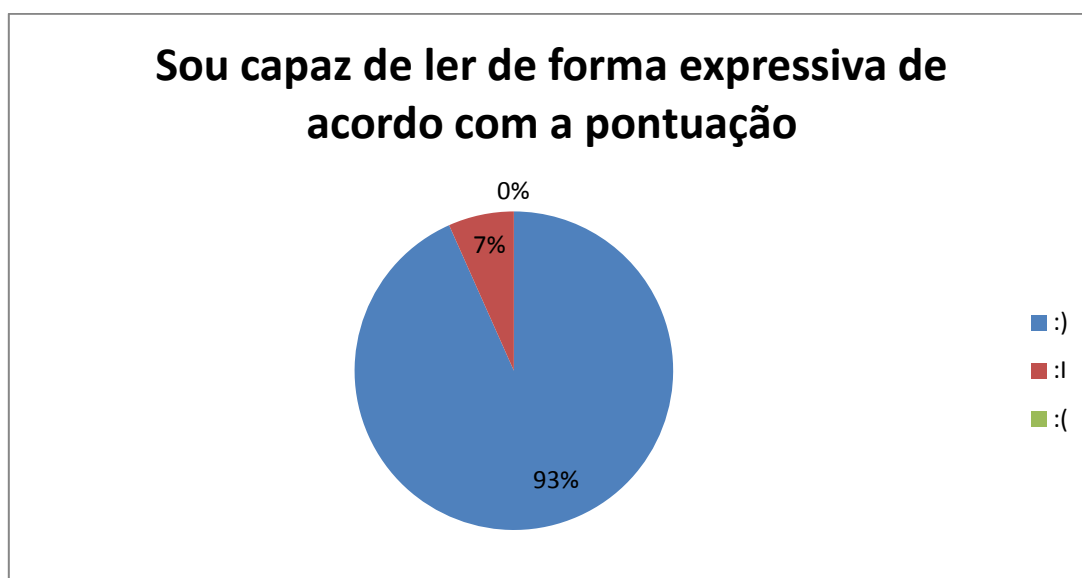
Antes da atividade de pontuação e leitura, os alunos foram conduzidos a explicitar os vários sinais de pontuação usados em espanhol e os seus respetivos usos através da projeção de uma imagem (Anexo 10).

Após o esclarecimento do léxico desconhecido no texto, a turma foi dividida em cinco grupos e cada um deles retirou de um saco, à sorte, o nome de um herdeiro e tiveram de pontuar o testamento para que esse indivíduo fosse o beneficiário da herança. Ao longo de todo este processo, a professora estagiária circulou pela sala e orientou aqueles que mais precisavam de ajuda.

Depois de cada grupo ter pontuado o texto, foi entregue a cada um, consoante o seu herdeiro, o testamento já devidamente pontuado, para assim os alunos estabelecerem uma comparação e verificarem se usaram a pontuação corretamente (Anexo 11). Tendo consciência da possibilidade de mais de uma hipótese a nível da pontuação textual, a professora estagiária circulou pela sala também nesta fase para os ajudar na correção quando surgissem dúvidas.

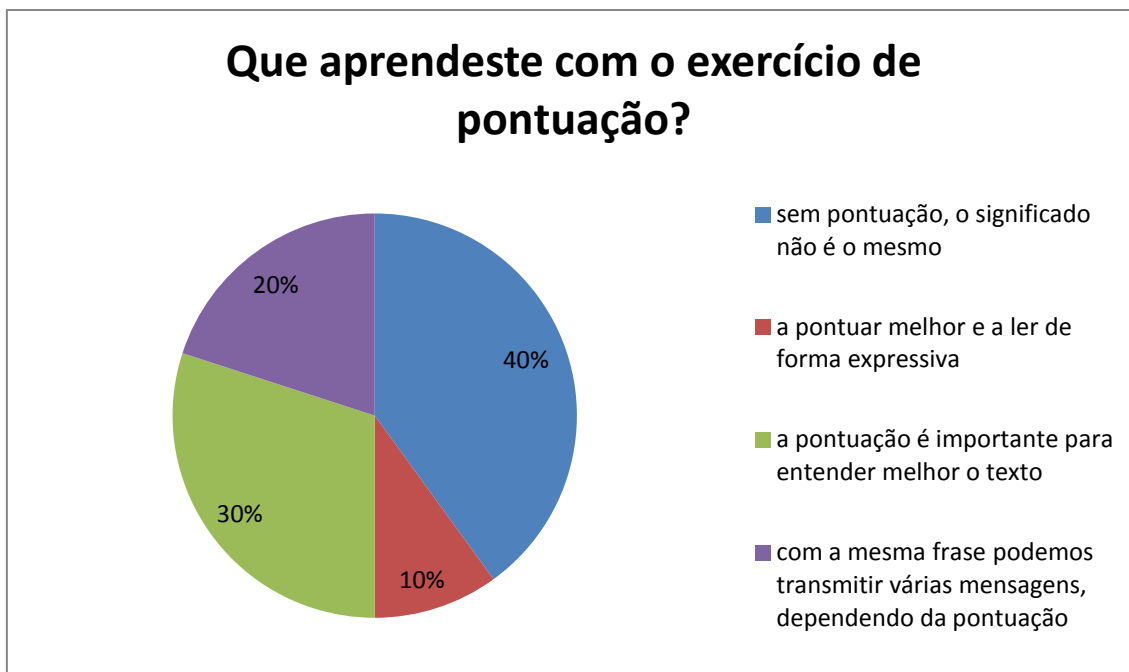
De seguida, um elemento de cada grupo realizou uma leitura expressiva do seu texto, já pontuado, para que os colegas descobrissem o herdeiro correspondente àquele grupo. Foi uma atividade bem-sucedida, pois todos, através da leitura realizada, conseguiram descobrir o herdeiro pertencente a cada grupo. Posteriormente, fez-se uma reflexão em conjunto, de forma oral, sobre a relação entre a pontuação, a interpretação e a leitura expressiva, através da qual os alunos chegaram à conclusão de que a correta interpretação e a leitura expressiva dependem da pontuação e vice-versa.

Na ficha de autoavaliação entregue no final da unidade (Anexo 12), podemos verificar que a maior parte deles sentiu que conseguia ler bem de forma expressiva de acordo com a pontuação utilizada, tendo apenas um aluno colocado uma cruz na segunda coluna referente a esse item, não tendo nenhum colocado uma cruz na coluna que representa a falta de capacidade para o fazer, como podemos comprovar pelo seguinte gráfico:



**Gráfico 6**

Todos os alunos referiram, no questionário, que o exercício de pontuação tinha sido útil para si. No que diz respeito àquilo que aprenderam com ele, as respostas podem ser resumidas nas seguintes, apresentadas neste gráfico:



**Gráfico 7**

Através destes resultados, podemos verificar que os alunos compreenderam a importância da pontuação para a interpretação de um determinado texto, sendo estes fatores determinantes para uma posterior leitura expressiva.

Quando questionados acerca da importância da leitura expressiva, três alunos não responderam, mas todos os outros consideraram-na importante, dando as seguintes razões aqui resumidas neste gráfico:



**Gráfico 8**

Podemos então concluir que os alunos perceberam que ler de forma expressiva ajuda a transmitir a mensagem e as emoções presentes no texto.

## **2.8 Aula extra**

No dia 24 de maio de 2016, uma aula extra, de 100 minutos, foi lecionada à turma do 10º ano relativa ao tema deste relatório, a leitura expressiva, dentro da unidade didática *Vacaciones y Viajes*. Esta aula teve como base a leitura dramatizada, tendo sido sugerida por Galera (1998) como uma atividade de leitura expressiva.

A aula começou com a visualização de um vídeo cómico, com atores americanos que imitavam uma novela mexicana. O vídeo é intitulado *¿Qué hora es?*, havendo uma indicação inicial em inglês de que aquela era uma novela para pessoas que apenas tinham tido três semanas de espanhol no quarto ano. As personagens, portanto, apenas utilizavam vocabulário e frases muito básicas, de quem de facto apenas teve algumas aulas de espanhol. No entanto, as suas falas não correspondiam à entoação que elas lhes davam nem às suas atitudes, que eram dramáticas e contavam uma história muito diferente, sendo esta contradição a origem do humor.

Os alunos foram então conduzidos a refletir sobre o contraste existente e a importância da entoação e dos gestos que lhes possibilitou perceber a mensagem, apesar de as suas falas não fazerem sentido. A partir do vídeo originou-se também um diálogo em espanhol entre alunos e professora sobre a história do mesmo e o que as personagens teriam dito se realmente soubessem um pouco mais da língua.

Posteriormente, foi entregue aos alunos um texto dramático intitulado *Ternura* (Anexo 13). Neste, as falas são constituídas apenas por números que são acompanhadas por pontuação indicadora de expressividade, como pontos de exclamação e reticências. Através das didascálias existentes ao longo da cena, que nos contextualizam a ação, e dos sinais de pontuação, foi pedido aos alunos que o lessem em silêncio e o tentassem compreender, sublinhando léxico relativo às didascálias que não entendessem. Depois de esclarecidas todas as dúvidas relativas a vocabulário, procedeu-se a um diálogo entre alunos e professora sobre a história do texto e o que as personagens estariam verdadeiramente a dizer. Após a compreensão, passou-se à leitura em voz alta de forma expressiva por parte de dois alunos.

Foi-lhes pedido então que criassem um diálogo semelhante, em pares, com falas que contivessem apenas números, de acordo com uma situação relacionada com o tema da unidade didática. Cada par retirou de um saco, à sorte, a situação que deveria recriar (Anexo 14). Depois criaram o diálogo por escrito e, posteriormente, em frente aos restantes alunos, leram o seu diálogo apenas com números, mas de forma expressiva, utilizando a entoação e os gestos necessários para que os colegas conseguissem deduzir a situação que eles estariam a recriar.

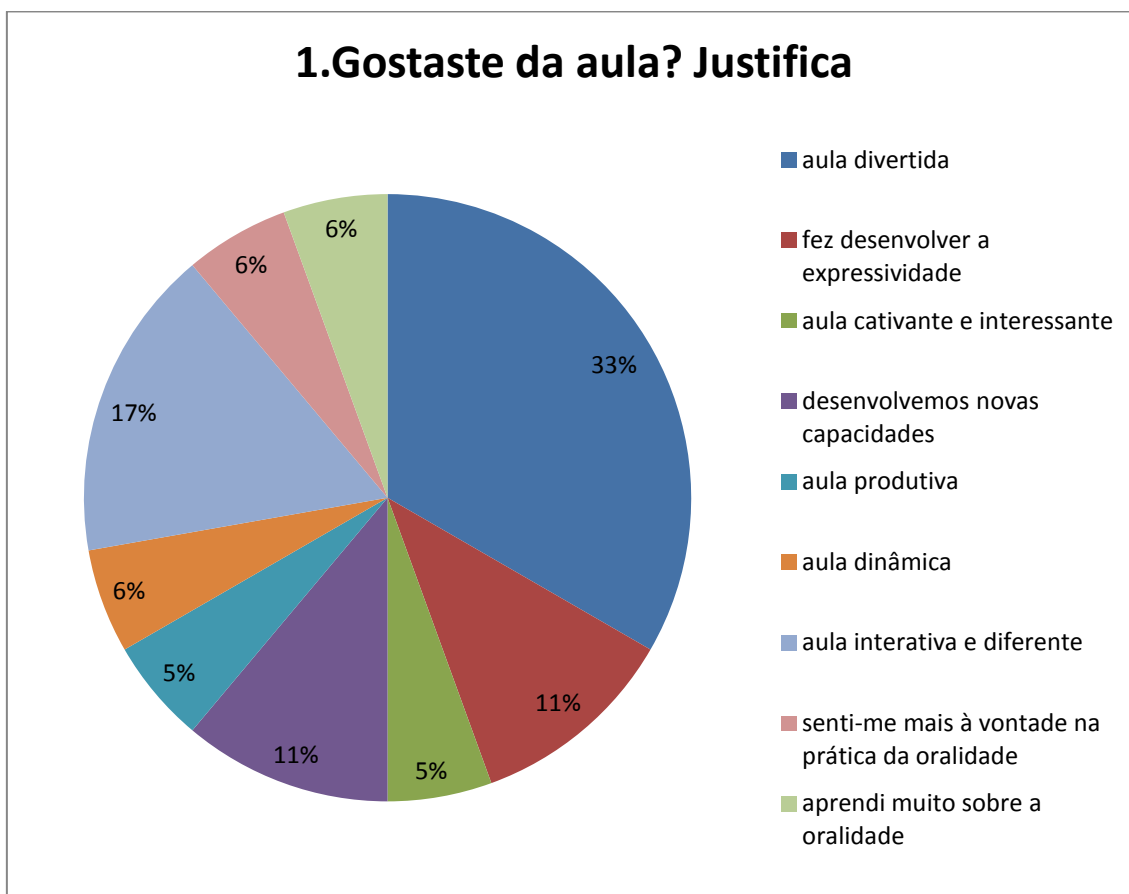
Inicialmente, com o vídeo e o texto *Ternura*, os alunos mostraram-se um pouco reticentes em comunicar oralmente, apresentando algumas dificuldades quanto à interpretação, sendo algo diferente do que normalmente estão habituados. No entanto, através de orientação, foram capazes de os entender e interagir a nível oral, expressando as suas ideias.

Os alunos revelaram-se motivados ao longo de toda a aula, mas foi especialmente nas últimas atividades, na parte da construção do texto, na leitura expressiva e no diálogo para tentar descobrir a situação representada, que apresentaram uma maior participação e envolvimento. Os discentes foram capazes de construir o texto segundo as indicações fornecidas e conseguiram ler diante dos colegas, tentando expressar-se, gesticulando, para que fosse compreendida a situação em causa. Certas situações demonstraram-se mais fáceis de descobrir do que outras uma vez que alguns alunos tiveram mais dificuldades na leitura expressiva e na gesticulação. No entanto, este facto levava a um levantamento maior de hipóteses e a uma maior interação oral, tendo conduzido inclusive alunos mais tímidos a falar. As situações criadas estavam relacionadas com a unidade didática, por isso, os alunos eram obrigados a utilizar vocabulário já aprendido. Quando formulavam hipóteses utilizando a língua materna, a professora estagiária questionava os colegas relativamente à tradução do que tinha sido dito ou em certos casos ajudava-os na elaboração de frases em espanhol. A atividade de leitura expressiva conduziu, por conseguinte, a uma maior comunicação oral e a uma maior prática da oralidade na sala de aula.

No final da aula, foi entregue um questionário aos alunos com as seguintes perguntas: “1. Gostaste da aula? Justifica.”; “2. A atividade teatral foi útil para ti? Que aprendeste com ela?” (Anexo 15).

Relativamente à primeira questão, apenas três discentes responderam “mais ou menos”. Um deles justificou referindo que não gosta de representar e os outros dois mencionaram a sua dificuldade inicial em perceber o objetivo das primeiras atividades.

Todos os restantes responderam afirmativamente, que tinham gostado da aula, dando várias justificações que se podem resumir no seguinte gráfico:



**Gráfico 9**

Como podemos verificar pelo gráfico, alguns alunos afirmaram terem gostado da aula porque esta os ajudou a desenvolver a expressividade e a desenvolver novas capacidades. No entanto, uma maior percentagem de alunos referiu ter gostado da mesma por a terem considerado divertida, interativa, diferente, interessante e dinâmica, havendo inclusive menção à desinibição na prática da oralidade. Os fatores afetivos foram, portanto, os mais nomeados, demonstrando que os alunos se sentiam motivados para a aprendizagem.

No que diz respeito à segunda questão, apenas um aluno respondeu “mais ou menos” enquanto todos os outros referiram que a atividade teatral tinha sido útil para si. Questionados quanto ao que tinham aprendido com ela, os alunos deram várias respostas diferentes apresentadas no seguinte gráfico:



**Gráfico 10**

Podemos então observar que os alunos não só gostaram das atividades, como também retiraram delas bastantes conhecimentos, uma vez que compreenderam a importância da expressividade para a transmissão da mensagem, sendo a entoação um fator importante. Os alunos demonstraram ter entendido que a comunicação não se faz apenas por palavras, tendo uma grande percentagem admitido ter melhorado a sua expressividade. Melhorias a nível de pronúncia, de velocidade de leitura e de projeção de voz foram igualmente mencionadas. No entanto, a maior percentagem diz respeito à perda do medo de falar em espanhol diante do professor e dos colegas, tendo as atividades contribuído para a sua confiança.

Por tudo isto, podemos concluir que a aula foi um sucesso, tendo os alunos melhorado a nível de expressividade, nomeadamente na entoação. Para além disso, as

atividades foram fonte de desinibição e motivação para a prática da oralidade na sala de aula.

## 2.9 Questionário Final

Depois de todas as aulas lecionadas, foi entregue aos alunos das duas turmas um questionário final sobre a leitura expressiva (Anexo 16), de forma a compreender melhor as dificuldades dos alunos e a verificar se houve de facto evolução a nível de conhecimentos, desempenho e desinibição na prática da oralidade. As respostas ao questionário serão analisadas por turma.

### 2.9.1 Turma 10ºD

O questionário inicia-se com uma pergunta sobre a prática da oralidade de uma forma geral. Os alunos são indagados relativamente à sua vergonha ou constrangimento em falar nas aulas de espanhol. Uma grande percentagem de discentes da turma 10ºD admitiu que sente sempre ou por vezes vergonha, como podemos verificar através do seguinte gráfico:

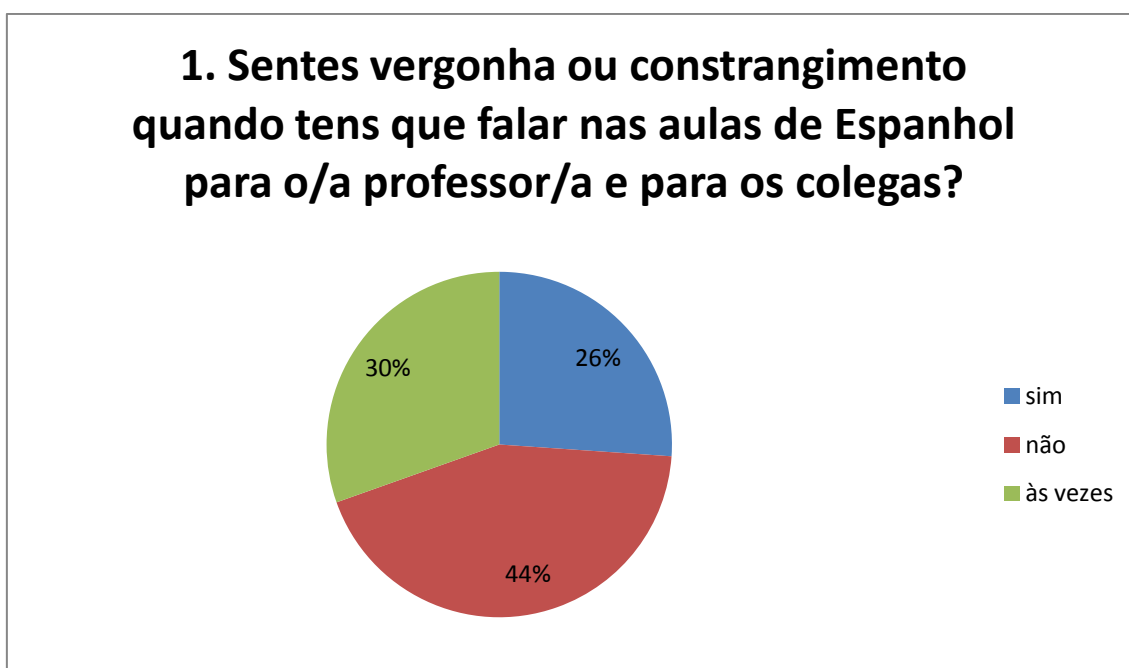
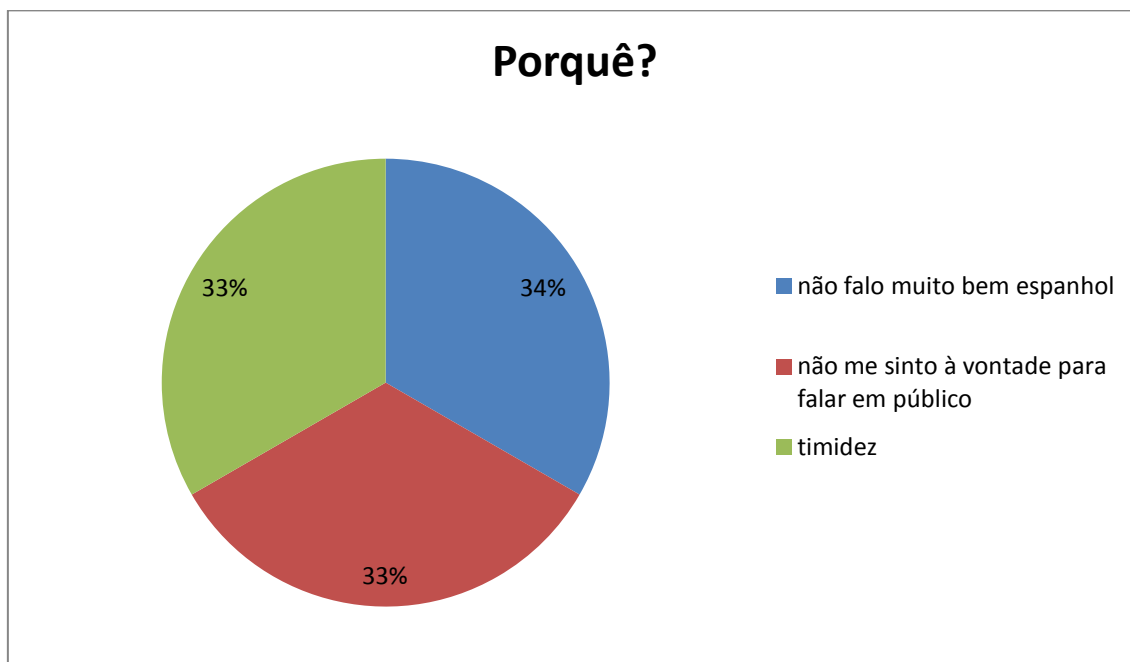


Gráfico 11



Os alunos que responderam negativamente dizem sentir-se à vontade entre colegas e professores, não havendo motivo para vergonha. Uma discente deste grupo deu, inclusive, uma resposta que vale a pena transcrever por representar o sentimento que todos os professores considerariam ideal por parte dos seus alunos: “Pois mesmo se errarmos não faz mal porque estamos aqui para aprender. E se somos uma turma, temos que ajudar-nos uns aos outros sem julgar ninguém.”. Esta desinibição na prática da oralidade é extremamente importante, pois só com a prática os alunos poderão melhorar, sendo o erro parte do processo de aprendizagem.

No entanto, a maior parte dos alunos admite não se sentir à vontade para falar nas aulas de Espanhol e há três razões principais apontadas pelos mesmos, representadas no gráfico seguinte:



**Gráfico 12**

Como podemos constatar, o facto de sentirem que não falam bem em espanhol, o medo de encarar o público e a timidez são os três fatores apontados, repartidos quase de forma uniforme, que os inibem de praticar a oralidade.

As duas perguntas seguintes (1.1.1 e 1.1.2) foram dirigidas a todos aqueles que responderam que sentiam vergonha na prática da oralidade, sendo que a primeira questiona os alunos se as atividades de leitura expressiva, de uma forma geral, os ajudam a perder o medo de falar em público, e a segunda questiona-os sobre se as mesmas atividades os ajudam a perder o medo de errar em espanhol.

Relativamente à pergunta 1.1.1, metade dos alunos referiu que as atividades de leitura expressiva os ajudam realmente a perder o medo de falar em público, mencionando que de forma progressiva, com a prática, se habitua a encará-lo, perdendo a vergonha.

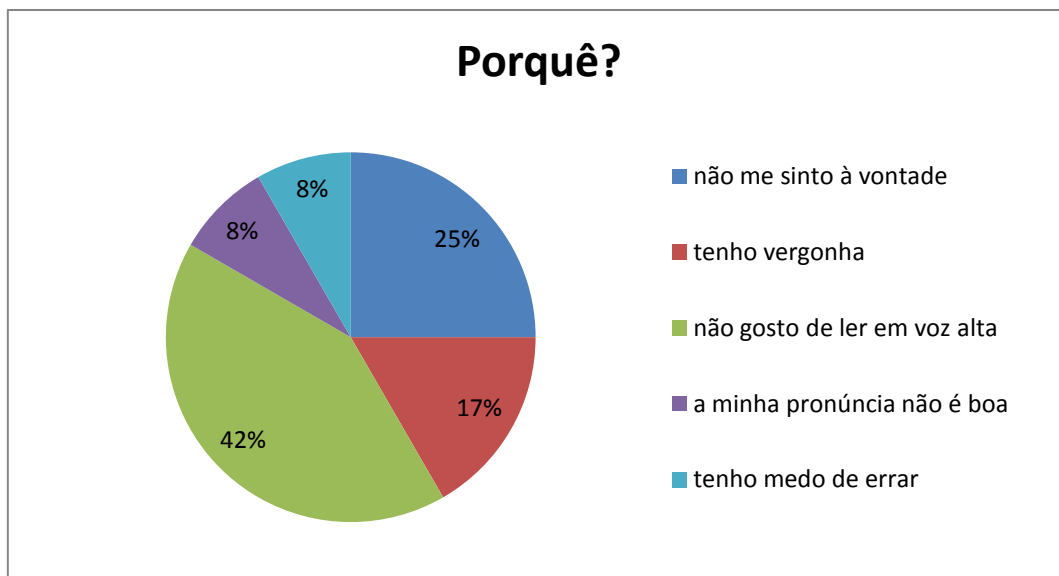
No que concerne à questão 1.1.2, também metade dos alunos admitiu que as atividades de leitura expressiva os ajudam a perder o medo de errar, sendo a justificação mais frequente a mesma dada na resposta anterior, quanto mais praticam perdem o medo de errar e sentem-se mais à vontade em exprimir-se.

Na questão número 2, pergunta-se aos alunos se eles se oferecem para ler em voz alta e a maior parte deles admitiu que não, como podemos constatar pelo seguinte gráfico:



**Gráfico 13**

Aqui a informação não é nova, pois era algo que já se constatava nas aulas, a falta de voluntários, tanto para responder às questões, como para ler qualquer texto, apesar de os alunos serem extremamente bem comportados e realizarem sempre as tarefas propostas. Os motivos referidos prendem-se com os seguintes, apresentados neste gráfico:



**Gráfico 14**

Mais uma vez vemos aqui expressa a timidez, a vergonha e o medo de errar como grandes fatores de inibição por parte dos alunos para a prática da oralidade, neste caso em particular, a leitura em voz alta. Uma grande percentagem respondeu simplesmente que não gostava de realizar essa atividade, mas esta justificação pode ser associada a qualquer um dos outros fatores mencionados.

Na questão número 3, pergunta-se, de forma específica, aos alunos, se eles gostam de ler em voz alta de forma expressiva e a maior parte respondeu negativamente, como podemos comprovar pelo seguinte gráfico:

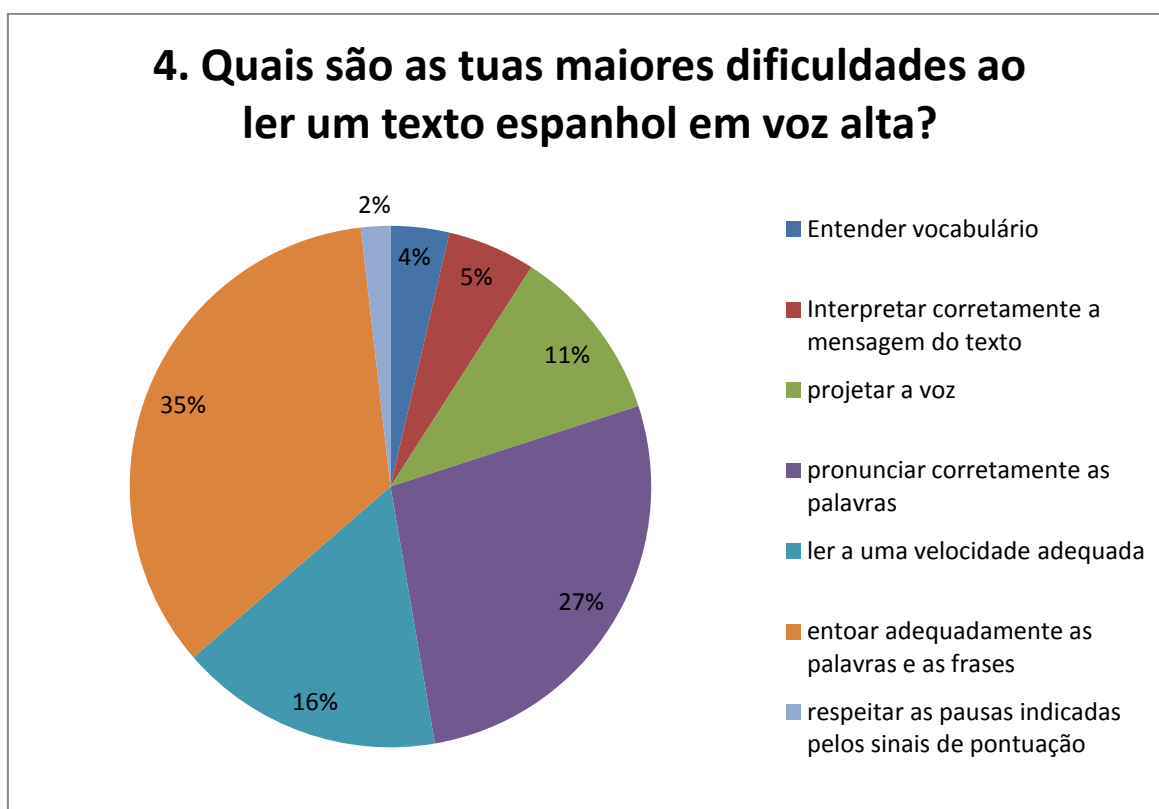


**Gráfico 15**

As justificações para as respostas negativas são semelhantes às referidas na questão anterior: a vergonha, a timidez e o medo de encarar o público. Aparece, no entanto, também outro tipo de justificação: o facto de considerarem que não têm capacidade suficiente para ler de forma expressiva. Todos estes fatores estão associados à falta de confiança e ao medo de errar.

Por outro lado, os alunos que responderam afirmativamente referiram ser algo divertido e dinâmico. Houve também quem mencionasse que a leitura expressiva é uma forma de representar e quem respondesse que este tipo de leitura oferece emoção ao texto, tornando-o mais convincente. O tipo de texto preferido destes alunos para ser lido em voz alta de forma expressiva é o dramático, tendo apenas um aluno escolhido a poesia.

No que diz respeito à questão 4, os alunos apontam as seguintes dificuldades ao lerem um texto espanhol em voz alta:



**Gráfico 16**

Podemos constatar, através destes resultados, que apesar de uma grande percentagem de alunos demonstrar sentir dificuldade na pronúncia correta das palavras, a maior dificuldade apontada é a entoação adequada de palavras e frases de forma a transmitir os sentimentos do escritor/ narrador/ sujeito poético/ personagem.

Na questão 5, pergunta-se aos alunos se as atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas os ajudaram a melhorar as dificuldades apontadas por eles na questão anterior. A maior parte dos alunos (78%) admitiu que sim, que as atividades das aulas os ajudaram a melhorar a vários níveis, principalmente na entoação. Todos aqueles que tinham indicado a entoação como uma das suas maiores dificuldades, também a mencionaram aqui como um dos aspetos que melhoraram.

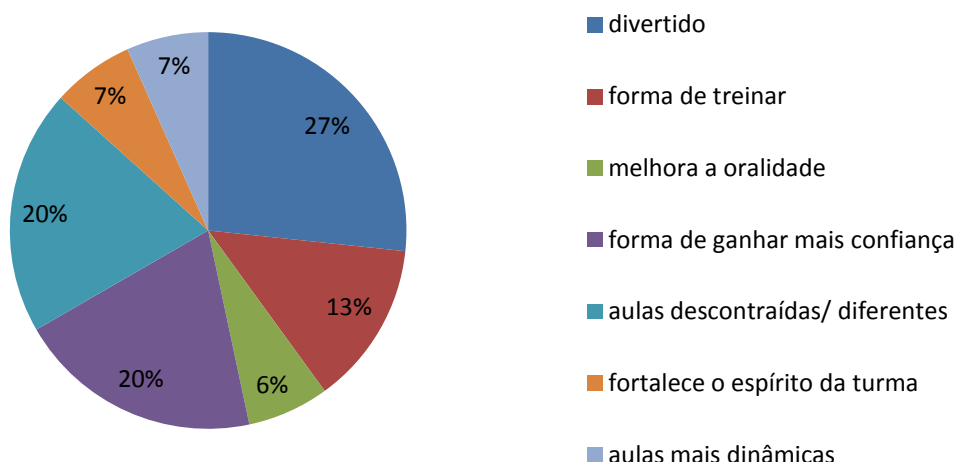
Na questão 6, pergunta-se aos discentes se as atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas os ajudaram a entender melhor a relação entre entoação e pontuação. Aqui apenas um respondeu que não e todos os restantes responderam afirmativamente, tendo demonstrado ter percebido que a entoação depende em grande parte da pontuação do texto. Quanto à questão 7, relativa à importância da entoação na leitura expressiva, apenas um aluno referiu não ter importância, todos os outros afirmaram que é extremamente importante, tendo justificado que através dela se entende melhor a mensagem do texto e os sentimentos presentes no mesmo. Houve inclusive quem mencionasse que a entoação “dá vida ao texto” e que se trata de uma forma de cativar as pessoas que o ouvem.

Na questão 8, pergunta-se aos alunos se as atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas os ajudaram, de forma geral, a ler melhor em espanhol. A grande maioria (78%) respondeu afirmativamente, referindo não terem tantas dificuldades como tinham anteriormente.

No que diz respeito à questão 10, na qual se pergunta se as atividades de leitura expressiva realizadas os ajudaram a gostar mais de ler em espanhol, a maioria (65%) referiu que sim. A maior parte destes justificou a sua resposta, referindo que a prática os ajudou a ler melhor e a tornarem-se mais confiantes, outros mencionaram que a leitura se tornou mais apelativa e alguns falaram da pronúncia espanhola, considerando-a agora mais interessante.

Na última questão, perguntou-se se gostariam de realizar mais atividades de leitura expressiva nas aulas. A grande maioria (73%) admitiu que sim, dando várias justificações, presentes neste gráfico:

## 11. Gostarias de realizar mais atividades de leitura expressiva nas aulas? Justifica.



**Gráfico 17**

Como podemos verificar, a maior parte dos alunos gostaria de realizar este tipo de exercícios mais vezes pelo facto de os considerar divertidos e diferentes, o que nos indica que a leitura expressiva, de uma forma geral, é uma atividade motivadora. Para além disso, existe também uma grande percentagem que refere que se trata de uma forma de ganhar mais confiança na prática da oralidade, que é um fator afetivo extremamente importante no processo de ensino/aprendizagem.

Através das respostas a este questionário, podemos então concluir que a maior parte dos alunos do 10ºD sentem timidez, medo de encarar o público e falta de confiança para falar e ler em espanhol, temendo o erro. No entanto, os exercícios de leitura expressiva ajudaram-nos a ultrapassar um pouco estes fatores de inibição, tendo-os considerado divertidos e motivadores.

A nível de leitura em voz alta, a maioria dos alunos sentiu que estas atividades os ajudaram a ler melhor de uma forma geral, tendo evoluído em vários aspetos, principalmente na entoação, que foi apontada por eles como o ponto mais difícil. Os discentes demonstraram ter compreendido que ela é essencial para a transmissão de emoções e para que se perceba a mensagem correta do texto ou do que se quer transmitir, existindo uma relação estreita com a pontuação usada.

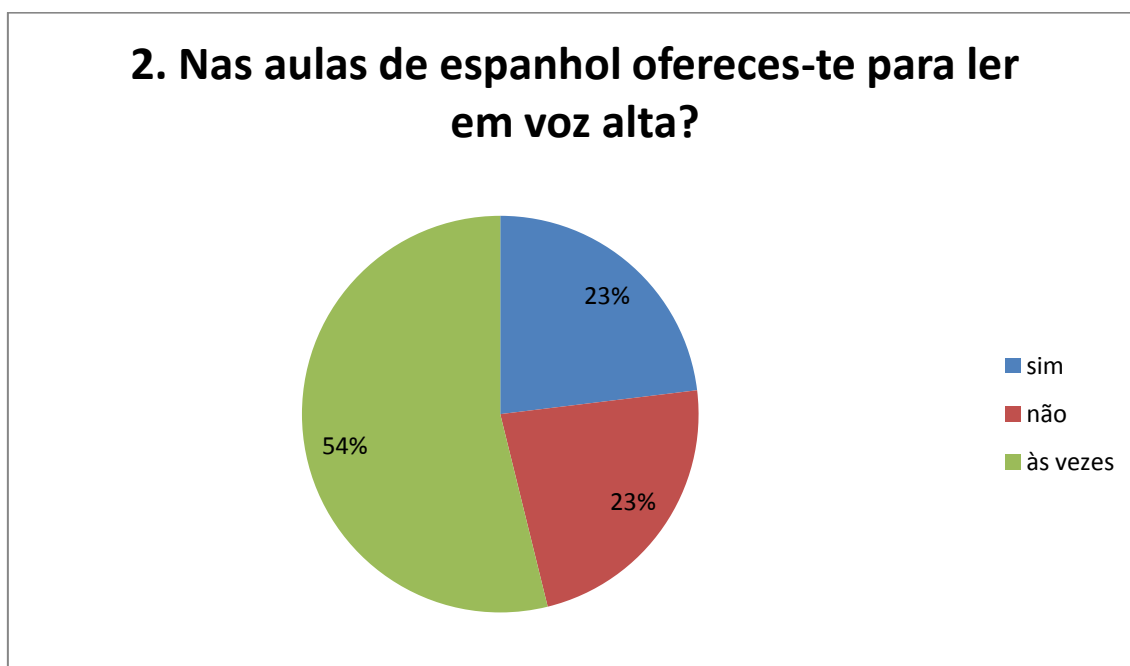
As atividades nesta turma alcançaram, portanto, os objetivos pretendidos, tendo os alunos, inclusive, referido que gostariam de continuar a realizar exercícios de leitura expressiva. Contudo, apesar das visíveis melhorias, será necessário continuar a trabalhar

com esta turma para que estes alunos se sintam completamente à vontade na prática da oralidade, tanto a ler como a falar.

### 2.9.2 Turma 11ºB/H

Nesta turma, contrariamente à anterior, quase todos os alunos dizem não sentir vergonha ou constrangimento quando têm que falar em espanhol para o professor ou para os colegas, tendo apenas um respondido que sentia às vezes.

Na segunda questão, vemos que realmente os alunos participam e se oferecem, apesar de nem sempre, para ler em voz alta, existindo apenas uma percentagem pequena que diz não o fazer, como podemos comprovar através do seguinte gráfico:



**Gráfico 18**

Os alunos aqui não deram nenhuma justificação clara para o facto de se oferecerem ou não para ler em voz alta.

No que diz respeito à terceira questão, a maior parte indica que às vezes gosta de ler em voz alta de forma expressiva, como podemos verificar pelo seguinte gráfico:

### 3. Gostas de ler em voz alta de forma expressiva?

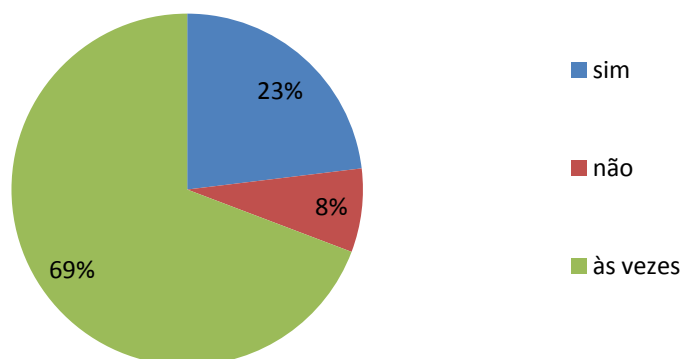


Gráfico 19

Existe apenas uma pequena percentagem que refere não gostar de o fazer, não dando nenhuma razão específica. Uma justificação fornecida à resposta afirmativa foi o facto de a expressividade tornar a leitura mais interessante.

Relativamente às dificuldades dos alunos ao ler um texto espanhol em voz alta, são mais apontadas, na questão 4, a pronúncia correta das palavras e a entoação, como podemos constatar pelo seguinte gráfico:

### 4. Quais são as tuas maiores dificuldades ao ler um texto espanhol em voz alta?

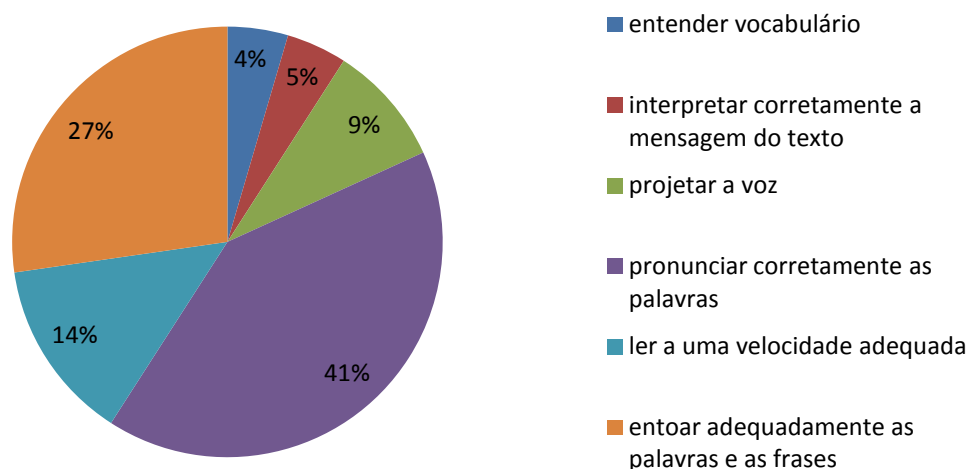


Gráfico 20



No entanto, nas respostas à questão 5, a maioria dos alunos menciona que sente que as atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas os ajudaram a melhorar as dificuldades apontadas por eles na questão anterior, principalmente a pronúncia e a entoação. Apenas um aluno referiu não ser esse o caso.

No que concerne à relação entre entoação e pontuação, na questão 6, também aqui os discentes demonstraram terem entendido que a primeira depende da segunda e que ambas são fundamentais para a transmissão correta da mensagem. Mais uma vez apenas um aluno respondeu negativamente, revelando não ter compreendido esta relação. Relativamente à importância da entoação na leitura expressiva, nas respostas à questão 7, a grande maioria (92%) indicou que é deveras importante, uma vez que ajuda a transmitir as emoções presentes no texto, conduzindo a uma melhor compreensão por parte de quem está a ouvir.

A maior parte (77%), na questão 8, considerou que as atividades de leitura expressiva os ajudaram a ler melhor em espanhol de uma forma geral. Alguns justificaram indicando a importância da prática, outros mencionaram que agora conseguem interpretar melhor os textos, outros referiram a melhoria a nível de pronúncia e de entoação.

Apesar de praticamente todos responderem que não sentiam vergonha ou constrangimento a falar em espanhol, na primeira questão, existe uma grande percentagem (62%), na pergunta 9, que admite que as atividades de leitura expressiva os ajudaram a ter mais confiança para falar em espanhol. Os alunos deram como justificações o facto de terem aprendido a ler e a expressar-se melhor. Uma parte dos discentes (38%), na questão 10, refere inclusive que as atividades os ajudaram a gostar mais de ler em espanhol porque ganharam mais confiança para o fazer. Uma percentagem semelhante (33%) indica que gostaria de realizar mais atividades de leitura expressiva nas aulas para assim praticar e melhorar ainda mais a sua leitura.

Os alunos desta turma não responderam de forma tão completa a este questionário como os alunos da turma 10ºD, não dando muitas vezes as justificações pedidas às suas respostas. Do que pudemos analisar, apercebemo-nos de que esta turma é bastante diferente da anterior, sentindo-se mais à vontade para falar em espanhol nas aulas, participando mais de forma voluntária nas atividades. Contudo, uma percentagem significativa admitiu que as atividades de leitura expressiva nas aulas os ajudaram a ganhar ainda mais confiança para a prática da oralidade.

Os alunos tomaram consciência das suas dificuldades a nível de leitura e sentiram que melhoraram em vários aspetos, tendo sido a entoação um deles. Perceberam, inclusive, a importância desta na expressividade e a sua relação com a pontuação.

As atividades realizadas nas aulas alcançaram, portanto, os objetivos pretendidos, tendo os alunos admitido que as mesmas os ajudaram a ler melhor de forma geral.

## CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação-ação teve como objetivos descobrir se as atividades de leitura expressiva nas aulas de LE, nomeadamente de Espanhol: melhoram a capacidade de ler em voz alta por parte do aluno; melhoram a capacidade de entoar de acordo com a frase e o contexto em espanhol; desinibem e motivam os alunos para a prática da oralidade na sala de aula; levam os alunos a entender a importância dos sinais de pontuação para a compreensão textual, para a entoação e a expressividade.

Depois de um trabalho de pesquisa teórica sobre o tema, foram criadas e realizadas atividades de leitura expressiva nas aulas de LE, sendo estas seguidas por questionários a que os alunos responderam.

Os exercícios foram criados tendo em consideração os alunos de cada turma, os seus interesses, os conteúdos e o contexto. As atividades de leitura expressiva nunca foram realizadas de forma isolada, tendo sido sempre acompanhadas por atividades anteriores (de compreensão) e posteriores. Por sua vez, nas aulas, houve a preocupação em criar um ambiente de audição atenta e respeitosa por parte de todos, que lhes permitisse ultrapassar as suas inibições. Todos os alunos foram envolvidos no processo de leitura expressiva através da própria leitura e da audição, já que tiveram sempre algo a que prestar atenção enquanto ouviam, tendo sido interlocutores ativos.

Através da análise ao que foi observado nas aulas e aos questionários dos alunos apurou-se que, de facto, a resposta a todas as questões iniciais deste relatório é positiva. Apesar de se ter verificado uma evolução maior na turma do 10º ano por esta apresentar mais dificuldades, a maior parte dos alunos melhorou na leitura, de uma forma geral, tendo evoluído em vários aspetos, principalmente na entoação. Os discentes demonstraram ter percebido que esta é essencial para a transmissão de sentimentos ou estados de espírito presentes no texto, bem como a sua relação com a pontuação. A maior parte dos alunos considerou inclusive estas atividades divertidas e motivadoras, tendo sido um fator de desinibição. Depois de uma prévia compreensão textual e treino oral da leitura, tendo consciência da importância da entoação, os alunos sentiram-se mais confiantes para ler e também para falar sobre os textos. Este último aspeto viu-se especialmente na última aula com os alunos do 10º, na qual a atividade de leitura expressiva conduziu a uma atividade de interação oral, tendo-se observado entusiasmo por parte dos alunos que tentavam descobrir as situações representadas pelos colegas,

utilizando para isso vocabulário relativo ao tema da unidade, *Vacaciones y Viajes*, o que levou até alunos mais tímidos a falar.

Grande parte dos alunos mencionou, inclusive, que as atividades de leitura expressiva os levaram a gostar mais de ler em espanhol, tendo alguns justificado com o facto de esta se ter tornado mais apelativa e outros responderam que consideravam agora a pronúncia espanhola mais interessante. Isto prova que, de facto, a leitura expressiva pode despoletar prazer no ato de ler e ouvir em língua espanhola, conduzindo a uma maior motivação para a aprendizagem da mesma.

Em suma, a leitura expressiva é um tipo de atividade que apresenta várias vantagens para os alunos, não só a nível linguístico, mas também a nível afetivo, já que os leva a perder o medo de falar diante dos outros, sendo uma fonte de motivação. Trata-se, portanto, de uma atividade que prepara os alunos para a comunicação oral, de forma geral, perante um público, através da qual aprenderão a exprimir-se usando principalmente a entoação e a linguagem corporal.

## Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (2 vols.). Lisboa: Verbo.
- Antão, Jorge Augusto. (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.
- Babo, Maria Ausenda. (2004). Que farei com este texto?: A leitura na aula de Língua Estrangeira: Percursos Iniciais. In *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 83-92). Consultado em 15 de novembro de 2015. Disponível via Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>.
- Caballero de Rodas, Beatriz. (2001). Las Destrezas de la Comunicación Escrita. In *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Obligatoria* (pp. 293- 310). Madrid: Síntesis.
- Cedric the Entertainer Presents (programa de entretenimento do Canal Fox). (2002). *¿Qué hora es?*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4cKGyOE\\_jOI](https://www.youtube.com/watch?v=4cKGyOE_jOI).
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley. (1998). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (14ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- De la Hoz Fernández, Concha. (2003). *La Expresión Lectora*. Consultado em 15 de novembro de 2015. Disponível via Centro Virtual Cervantes em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0623.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0623.pdf).
- Dicionário da língua portuguesa*. (2009). Porto: Porto Editora.
- Escola Secundária Eça de Queirós. (2015). *Projeto Educativo – Conhecer e Agir: Ousar Autonomia*. Consultado em dezembro de 2015. Disponível em: [http://www.eseq.pt/escola/PE\\_2015\\_VFinal.pdf](http://www.eseq.pt/escola/PE_2015_VFinal.pdf)
- Galera Noguera, Francisco. (1998). *Lectura Expresiva y Comunicación Oral*. Consultado em 12 de novembro de 2015. Disponível via Dialnet em: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT\\_1112\\_1998\\_art\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_1112_1998_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Hidalgo Martín, Vanessa. (s.d.). *Actividades dramáticas en la clase de ELE*. Consultado em 12 de novembro de 2015. Disponível via Centro Virtual Cervantes em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/48\\_hidalgo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf).
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Jean, Georges. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Juegos de Palabras. (s.d.). *Signos de puntuación*. Consultado em 18 de março de 2016. Disponível em: <http://www.juegosdepalabras.com/signos.htm>.
- Marcos Marín, Francisco. (1983). *Metodología del Español como Lengua Segunda*. Madrid: Alhambra.
- Núñez Delgado, Pilar. (2013): *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*. Consultado em 12 de novembro de 2015. Disponível via Red Ilce em: [http://red.ilce.edu.mx/sitios/old\\_proyectos\\_colabora\\_tic/cuantas\\_leyendas\\_cuento/lectura\\_expresiva.pdf](http://red.ilce.edu.mx/sitios/old_proyectos_colabora_tic/cuantas_leyendas_cuento/lectura_expresiva.pdf).
- Pacheco, Luísa & Sá, Delfina. (2013). *Endirecto.Com1: Espanhol- 10º ano – Nível de Iniciação*. Areal Editores.
- Pacheco, Luísa & Sá, Delfina. (2013). *Endirecto.Com2: Espanhol- 11º ano – Nível de Iniciação*. Areal Editores.
- Palomino, María de los Ángeles. (2007). *Vocabulario en diálogo: nivel básico A1, A2*. Madrid: En Clave ELE.
- Poch Olivé, Dolors. (2008). Los Contenidos Fonético-Fonológicos. In *Vademécum para La Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 753-765). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Programa de Espanhol, nível de iniciação, 10º ano: Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. (2001). Disponível via Direção-Geral da Educação em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Linguas\\_Estrangeiras\\_I\\_II\\_III/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_10.pdf).

- Programa de Espanhol, nível de iniciação, 11º ano: Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. (2002). Disponível via Direção-Geral da Educação em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Linguas\\_Estrangeiras\\_I\\_II\\_III/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_10.pdf)
- Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Disponível via Direção-Geral da Educação em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf).
- Rebelo, Dulce. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Elvira. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, Isabel. (2003). *Canal joven en español: método de español para jóvenes nivel 1. Libro del alumno. Nivel 1*. Madrid: Sociedad General Española De Librería.
- Seco, Manuel. (1995). *Gramática Esencial del Español: Introducción al estudio de la lengua* (3ªed.). Madrid: Espasa Calpe.

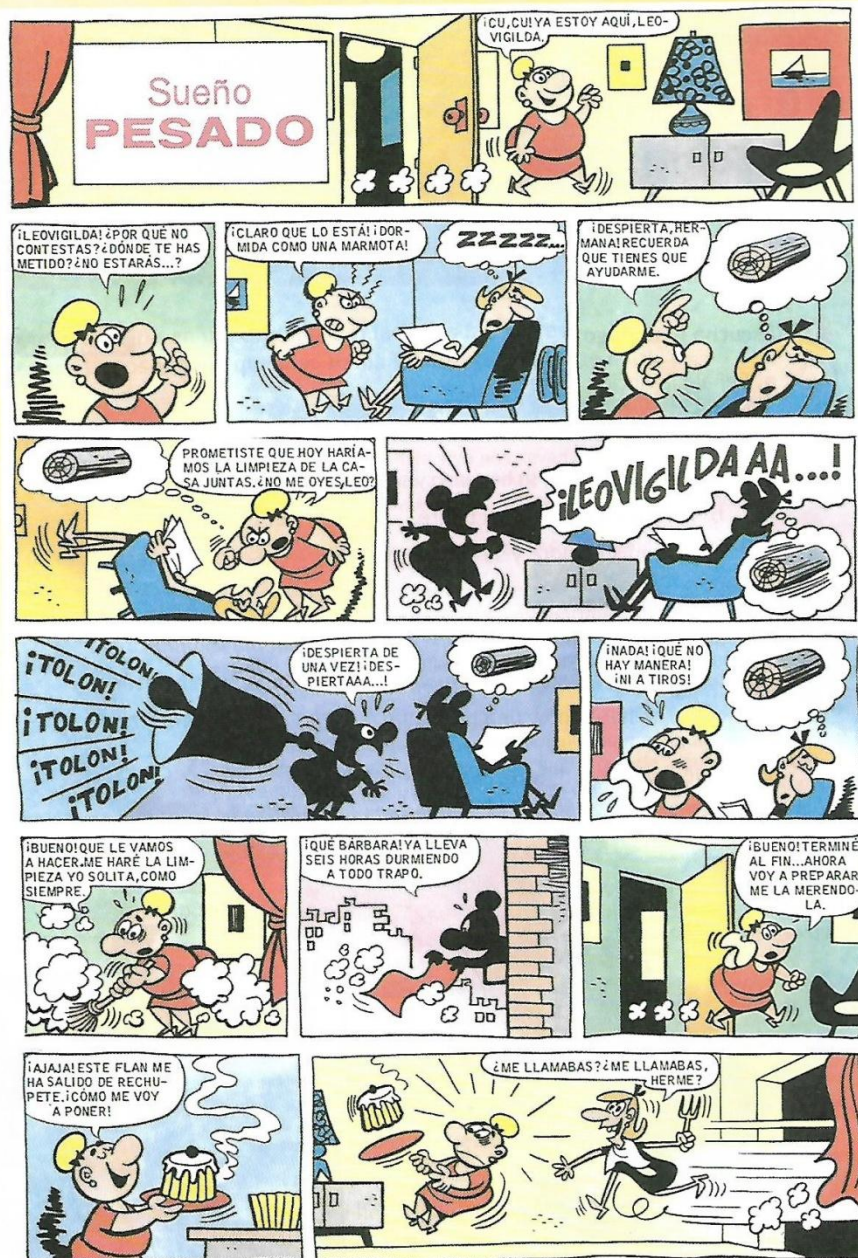
## **Anexos**



3

# HERMANAS GILDA

Lee el texto y explica por qué las hermanas se pelean.







## Diálogos

### EN LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS



- 1
- Sonia:** ¿Qué tal te ha ido el examen?
- Manuel:** Me ha parecido difícil, creo que me he equivocado en la traducción, no he entendido algunas palabras. Y tú, ¿has hecho todos los ejercicios?
- Sonia:** Pf... No... En el ejercicio de comprensión oral, no he tenido tiempo suficiente para tomar apuntes y no he podido contestar a tres preguntas. Y el ejercicio de gramática, no sé, no sé... Seguro que voy a sacar una mala nota.
- Manuel:** ¡Tú siempre dices lo mismo! Eres muy empollona, siempre apruebas.
- Sonia:** No sé, no sé...
- Manuel:** Venga... Vamos a la cafetería a tomar algo.
- Sonia:** Ay... Espera, me he dejado la carpeta y la mochila en el aula.

- 2
- Victoria:** ¡Qué nervios! Odio los exámenes.
- Fernando:** Tranquila.
- Victoria:** ¡Me he dejado el estuche en casa! ¡Qué nervios! Fernando, ¿me dejas un boli, un lápiz y una goma?
- Fernando:** Toma. Tranquila.
- Victoria:** ¿Tienes un sacapuntas?
- Fernando:** Toma. Tranquila.
- Victoria:** ¿Qué hora es? Las tres y media, ¡pero qué nervios! Oye, me prestas una regla y un rotulador?
- Fernando:** Toma. Tranquila.
- Victoria:** Ahí viene el profe... ¡Qué nervios!
- El profesor reparte los exámenes...
- Victoria:** ¡¡Qué fácil!!
- TODOS:** ¡¡¡Chiiiiiiiiis!!!



## En la biblioteca

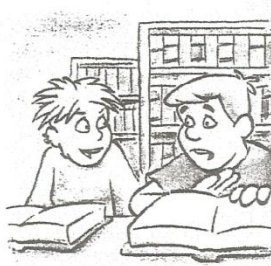
3

- > A ver... ¿Me dejas el carné de estudiante?
- < Sí, tenga.
- > Este libro está subrayado...
- < Sí, lo siento, es que no me he dado cuenta.
- > Ya... Pues, durante tres meses no puedes sacar libros de esta biblioteca.
- < Pero...
- > Mira, no hay peros que valgan, las reglas son las reglas.
- < ¡Vale, vale! ¡No se ponga así! ¡Hasta luego!



4

- > ¿Qué tal te ha salido el examen?
- < Pues, así, así. ¿Y a ti?
- > Bastante bien, pero he tenido problemas con la última pregunta...
- < Habla más bajo...
- > Ya... ¡Oye! ¿Tienes los apuntes de Historia?
- < Sí, tómalos. ¿Vas a fotocopiarlos?
- > Te los devuelvo luego, ¿vale?



## 5 Al teléfono

- > ¿Sí?
- < ¡Hola, Cris!
- > ¡Hola! ¿Qué hay?
- < Pues... ¿tienes los apuntes de la clase de Historia?
- > No, los de Historia no.
- < ¡Vaya! ¡Qué lata!
- > Llama a Teresa, seguro que los tiene...
- < Ya... Bueno, ¡oye!, ¿qué tenemos que hacer para la clase de Sociales?
- > Pues...



## 6 En el recreo

- > ¡Otra vez... suspenso en Matemáticas! No sé qué voy a hacer... ¡Mis padres me van a matar!
- < ¿Y si estudiamos juntas? Yo puedo ayudarte... ¿Qué te parece mañana después de clase?
- > Es que mañana tengo que ir al dentista... ¡Qué lata! Mejor el jueves... ¿Te va bien?
- < ¡Perfecto!



Textos retirados del libro: Santos, Isabel. (2003). *Canal joven en español: método de español para jóvenes nivel 1*. Libro del alumno. Nivel 1. Madrid: Sociedad General Española De Librería.

### Anexo 3

## Evaluación de la lectura

1. Evalúa la lectura de tus compañeros de 1 a 3, después suma las puntuaciones de cada grupo para descubrir el grupo ganador de cada texto.  
(1= Necesita mejorar mucho; 2= Necesita mejorar un poco; 3= Muy bien).

CRITERIOS	1º TEXTO				2º TEXTO				3º TEXTO				4º TEXTO				5º TEXTO				6º TEXTO			
<b>Pronunciación</b> correcta de las palabras																								
<b>Ritmo</b> adecuado – ni muy rápido, ni muy despacio.																								
<b>Énfasis</b> en los momentos o palabras clave, evitando la monotonía en el tono.																								
<b>Entonación</b> adecuada de las frases.																								
<b>Correcta interpretación</b> del mensaje del texto.																								
Respetar la mayor o menor duración de las <b>pausas</b> indicada por los signos de puntuación.																								
<b>Proyección de la voz.</b>																								
<b>Resultados</b>																								

Creado por la profesora en prácticas: Alexandra Santos

#### Anexo 4

## Mejor Lector en Lectura Expresiva



Español  
Clase: 2015/12/10

Criação própria

Imagem: <https://www.pinterest.com/pin/407223991280150225/>

## Anexo 5



## En el Instituto

Soy capaz de	😊	😐	😞
. Hablar sobre el material escolar.			
. Escribir en el plural.			
. Describir la clase.			
. Hablar sobre los espacios del instituto.			
. Hablar sobre mis asignaturas.			
. Comprender textos orales y escritos sobre el instituto.			
. Leer textos de forma expresiva.			
. Utilizar correctamente el verbo gustar.			
. Utilizar correctamente los verbos regulares e irregulares.			
. Escribir un texto sobre mi instituto.			
. Trabajar con autonomía.			
. Cooperar con mis compañeros.			
. Participar de forma activa y empeñada.			

¿Qué más me ha gustado en estas clases? ¿Por qué?

---

---

¿Qué menos me ha gustado en esta unidad didáctica? ¿Por qué?

---

---

¿Qué necesito mejorar? ¿Cómo?

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_

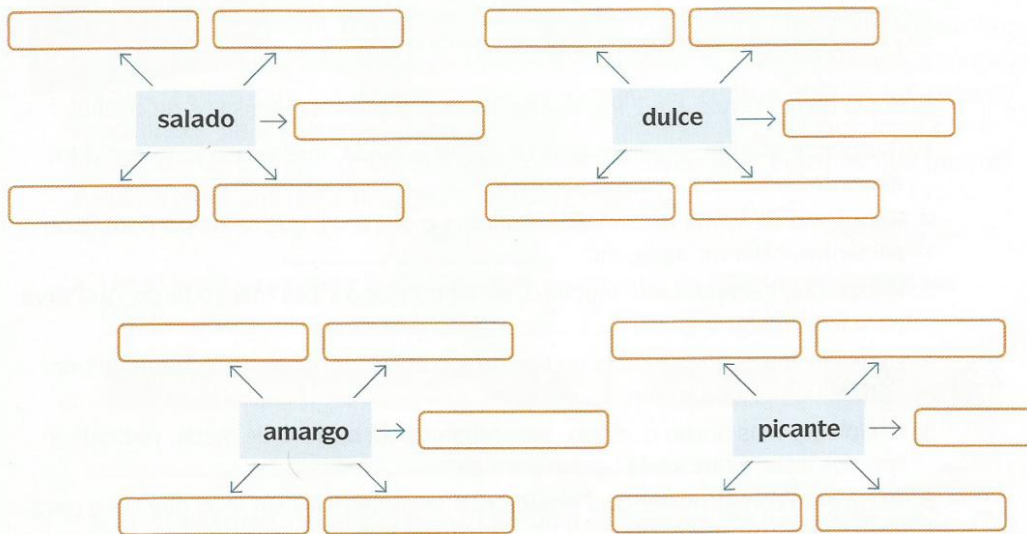


## Anexo 6



Completa los diagramas con los alimentos del recuadro.

embutidos berros guindilla mus de chocolate curry aceitunas limón  
flan café ajo anchoas rúcula tarta de almendra jengibre  
cacahuetes tomate mermeladas mostaza pimentón chocolate blanco




Endirecto.Com2

## Anexo 7






## Anexo 8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS | 401675  
PÓVOA DE VARSIM

### Español 11º - Nivel A2



## A la Mesa

Soy capaz de	😊	😐	😞
. Hablar sobre alimentos.			
. Hablar sobre algunos platos españoles.			
. Hablar sobre las costumbres alimenticias de los españoles.			
. Hablar sobre la dieta mediterránea.			
. Dialogar en un restaurante.			
. Comprender textos orales y escritos sobre la alimentación.			
. Utilizar correctamente los pronombres personales sujeto.			
. Utilizar correctamente las perífrasis verbales.			
. Utilizar correctamente el imperativo			
. Escribir una receta.			
. Trabajar con autonomía.			
. Cooperar con mis compañeros.			
. Participar de forma activa y empeñada.			

¿Te ha gustado el ejercicio de entonación? ¿Crees que fue útil? ¿Por qué?

---



---



---



---



---

Nombre: \_\_\_\_\_

Elaboración propia

## Un confuso testamento

Se cuenta que un señor de Salamanca, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación:

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

El juez encargado de resolver reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación. **En grupos de tres personas, puntúa según:**



**- Juan, el sobrino:**

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

**- Luis, el hermano:**

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

**- El sastre:**

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

**- Los jesuitas:**

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

**- El juez todavía pudo añadir otra interpretación a favor de Salamanca:**

*«En Salamanca dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*



## Anexo 11

### - **Juan, el sobrino:**

*«En Salamanca, dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».*

### - **Luis, el hermano:**

*«En Salamanca, ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis!. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».*

### - **El sastre:**

*«En Salamanca, ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».*



### - **Los jesuitas:**

*«En Salamanca, ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo».*

### - **El juez todavía pudo añadir otra interpretación:**

*«En Salamanca dejo mis bienes. A mi sobrino Juan no. A mi hermano Luis tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».*

## Anexo 12

 <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIROZ   4045-915 PÓVOA DE VARRIZIM</small>	<h3>Español 11º - Nivel A2</h3>	
Nombre: _____		

## Ciudades

Soy capaz de	😊	😐	😞
. Comprender textos orales y escritos sobre una ciudad.			
. Hablar sobre algunos aspectos culturales de una ciudad.			
. Hacer y responder a cuestiones relacionadas con la temática de la ciudad.			
. Expresar opinión.			
. Expresar gusto.			
. Dar consejos con estructuras adecuadas.			
. Usar el Condicional.			
. Escribir una carta.			
. Puntuar un texto.			
. Leer de forma expresiva según la puntuación.			
. Trabajar con autonomía.			
. Cooperar con mis compañeros.			
. Participar de forma activa y empeñada.			

1. ¿Crees que el ejercicio de puntuación fue útil para ti? ¿Qué has aprendido con él?

---

---

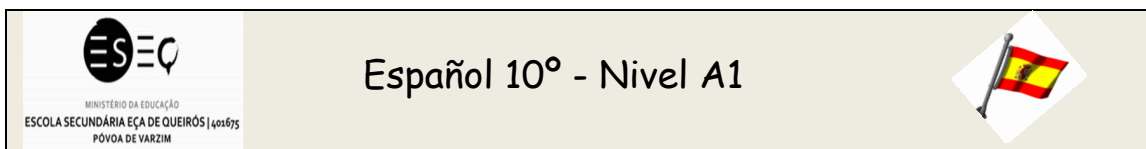
---

2. ¿Qué importancia crees que tiene la lectura expresiva?

---

---

---



## TERNURA

### EN UN AEROPUERTO

*En un tranquilo rincón del aeropuerto, ELENA Y ENRIQUE se arrullan tiernamente. Se dicen palabras de amor.*

ELENA: *(Suspirando)*. Uno siete nueve dos...

ENRIQUE: *(También suspirando)*. ¡Cuatro once veintitrés!

*(Se besan)*.

ELENA: Catorce diecisiete...

ENRIQUE: Dos.

ELENA: Cuatro nueve.

ENRIQUE: Dieciséis.

ELENA: *(Separándose de Enrique)*. ¡Once, once, once!

ENRIQUE: *(Conforme)*. Siete dos.

*(ELENA llora en silencio. ENRIQUE va para otro lado. ELENA dice, entre sollozos, unas cuantas terribles palabras más).*

ENRIQUE: *(Con el gesto de «¡Vaya, pues!»)*. Trece nueve siete dos...

*(ELENA no contesta, pero utiliza el pañuelo de ENRIQUE, que dice:)*

ENRIQUE: ¡Uno treinta... nueve seis! *(ELENA continúa en silencio, gimoteando)*.

ENRIQUE: *(Estallando)*. ¡Siete nueve quince tres!

ELENA: *(En voz baja)*. Once treinta...

*(Una pausa no muy larga)*.

ELENA: *(Accediendo)*. Cuatro doce...



ENRIQUE: *(Alborozado)*. ¡Ciento tres!

## Anexo 14

Estás en un aeropuerto, después de un viaje en avión, y han perdido tus maletas. Habla con el responsable del equipaje del aeropuerto.	Llegas a un hotel en lo cual has reservado una habitación individual para dos noches, pero no hay ninguna habitación libre para ti.
Quieres ir de vacaciones a Francia, pero tu pareja quiere ir de vacaciones a España.	Estás caminando en la calle y una extranjera te pide direcciones, pero ella no te entiende.
Tus padres te dicen que van de vacaciones a Francia y te van a dejar solo en casa. Estás triste.	Estás muy triste porque tu novio se ligó a una muchacha extranjera que conoció en una playa en Ibiza.
Hoy no tenías dinero para comprar el billete del tren. El revisor se dirige hacia ti.	Tu madre te da una sorpresa para tu cumpleaños. Te ha comprado un billete de avión para Australia.
Estás en una discoteca en Ibiza y ves a una chica guapa. Dirígete a ella para intentar ligar con ella.	Viajas a Venezuela y encuentras un amigo que hace diez años que no ves. Los dos estáis muy contentos.
Llegas con tu pareja a un hotel en una ciudad extranjera. Tú quieres salir para que conozcan la ciudad, pero tu pareja quiere acostarse temprano porque está cansada del viaje.	Tú prefieres ir de vacaciones en invierno, cuando hace frío, y tu pareja prefiere ir de vacaciones en verano, cuando hace calor.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/48\\_hidalgo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf) (adaptado)

## Anexo 15

 <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIROZ   446675 PÓVOA DE VARRIZIM</small>	<h3>Espanhol</h3> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"><div>Nome: _____</div><div>Turma: _____</div></div> 
--	---

### 1. Gostaste da aula? Justifica.

---

---

---

---

### 2. A atividade teatral foi útil para ti? Que aprendeste com ela?

---

---



---

---

---



## Anexo 16

	<b>Espanhol</b>	
Nome: _____ Turma: _____		

### Questionário – Leitura Expressiva

- 1. Sentes vergonha ou constrangimento quando tens que falar nas aulas de Espanhol para o/a professor/a e para os colegas?**

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Porquê?

---

---

- 1.1. Se a tua resposta à questão 1 foi afirmativa, responde:**

- 1.1.1 As atividades de leitura expressiva ajudam-te a perder o medo de falar em público?**

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Porquê?

---

---

- 1.1.2 As atividades de leitura expressiva ajudam-te a perder o medo de errar em espanhol?**

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Porquê?

---

---

- 2. Nas aulas de espanhol ofereces-te para ler em voz alta?**

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Porquê?

---

---

- 3. Gostas de ler em voz alta de forma expressiva?**

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Porquê?

---

---

- 3.1 Se a tua resposta foi afirmativa, que tipo de texto gostas mais de ler em voz alta de forma expressiva? Justifica.**

---

---

**4. Quais são as tuas maiores dificuldades ao ler um texto espanhol em voz alta?**

- ☐ Entender o vocabulário;
- ☐ Interpretar corretamente a mensagem do texto;
- ☐ Projetar a voz;
- ☐ Pronunciar corretamente as palavras;
- ☐ Ler a uma velocidade adequada;
- ☐ Entoar adequadamente as palavras e as frases, tentando transmitir os sentimentos do escritor/narrador/sujeito poético/personagem;
- ☐ Respeitar as pausas indicadas pelos sinais de pontuação.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**5. Sentes que as atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas te ajudaram a melhorar os pontos referidos na questão 4? Indica qual ou quais e justifica.**

---

---

---

---

---

**6. As atividades de leitura expressiva ajudaram-te a entender melhor a relação entre entoação e pontuação? Justifica.**

---

---

---

---

**7. Que importância tem para ti a entoação na leitura de um texto de forma expressiva? Justifica.**

---

---

---

---

**8. As atividades de leitura expressiva ajudaram-te a ler melhor em espanhol? Justifica.**

---

---

---

**9. As atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas ajudaram-te a ter mais confiança para falar em espanhol? Justifica.**

---

---

---

**10. As atividades de leitura expressiva realizadas nas aulas ajudaram-te a gostar mais de ler em espanhol? Justifica.**

---

---

---

**11. Gostarias de realizar mais atividades de leitura expressiva nas aulas? Justifica.**

---

---

---